DIDÁCTICA GENERAL

La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria

DIDÁCTICA GENERAL

La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria

Coordinadores

Agustín de la Herrán Gascón
Joaquín Paredes Labra

Coautores

Félix E. González Jiménez
Jaume Martínez Bonafé
Juan Bautista Martínez Rodríguez
José Luis Villena Higueras
Sebastián Sánchez Fernández
Antonio Bolívar Botía
M.ª Carmen Díez Navarro
Francisco Pozuelos Estrada
Joan Mallart i Navarra
Juan Carlos Torrego Seijo
José Antonio Ortega Carrillo
Reyes Hernández Castilla
Bernardino Salinas Fernández
Claudia Grau Rubio
Miguel Ángel Santos Guerra
Carlos Marcelo García
José Tejada Fernández
Miguel López Melero



MADRID • BOGOTÁ • BUENOS AIRES • CARACAS • GUATEMALA • LISBOA • MÉXICO
NUEVA YORK • PANAMÁ • SAN JUAN • SANTIAGO • SÃO PAULO
AUCKLAND • HAMBURGO • LONDRES • MILÁN • MONTREAL • NUEVA DELHI • PARÍS
SAN FRANCISCO • SIDNEY • SINGAPUR • SAN LUIS • TOKIO • TORONTO

DIDÁCTICA GENERAL. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria

McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S. A. U.
Edificio Valrealty, 1.ª planta
Basauri, 17
28023 Aravaca (Madrid)

ISBN: 978-84-481-6637-3
Depósito legal: M.

Editor: José Manuel Cejudo
Técnico editorial: Amelia Nieva
Compuesto en: Gráficas Blanco, S. L.
Impreso en:

IMPRESO EN ESPAÑA - PRINTED IN SPAIN

Contenido

Autores



Agustín de la Herrán Gascón. Profesor Titular de DOE de la Universidad Autónoma de Madrid. «Profesor Invitado» de la Universidad de Camagüey (Cuba). Coordinador del Posgrado Oficial en Educación de la UAM. Autor de un centenar de artículos y una veintena de libros. Investiga sobre formación de profesorado y sus relaciones con el egocentrismo humano y docente, la conciencia, la creatividad, la complejidad, la educación para la universalidad y la pedagogía de la muerte (Capítulos 7c y 8).



Joaquín Paredes Labra. Profesor Titular de Didáctica de la Universidad Autónoma de Madrid. Docente de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Proveniente del sector no formal, ha colaborado con diversas Universidades en el desarrollo de cursos de capacitación y perfeccionamiento en la integración de las TIC en todos los niveles educativos. Investiga sobre los usos de las TIC en educación (Capítulos 6 y 18).



Félix Eugenio González Jiménez. Catedrático de Didáctica de la Universidad Complutense de Madrid, lo fue antes de Bachillerato. El tema central de su docencia e investigación es «El conocimiento y su comunicación en la actividad de los docentes». Entre sus publicaciones cabe destacar: *Sobre los fundamentos de la educación* y *Formación y práctica de los docentes*. Algunas de sus investigaciones recientes han sido: *La formación del docente investigador universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior* y *La tutoría universitaria. Selección y formación de los tutores* (Capítulo 1).



Jaume Martínez Bonafé. Profesor Titular de Didáctica de la Universitat de Valencia. Fundador y miembro destacado de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Investigador sobre las políticas de control del currículum y sobre las relaciones entre conocimiento y poder en la formación y el trabajo docente. Autor de diferentes libros y artículos relacionados con la innovación y el compromiso social en la educación (Capítulo 2).



Juan Bautista Martínez Rodríguez. Catedrático de Didáctica de la Universidad de Granada. Premio Internacional de la UNESCO como Director del Programa de Alfabetización de la Junta de Andalucía. Responsable en la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas del Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario. Es autor y coordinador de publicaciones sobre formación del profesorado universitario, currículum, evaluación educativa y ciudadanía (Capítulo 3).



José Luis Villena Higueras. Profesor de Didáctica en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada). Pertenece al grupo de investigación Tecnología Educativa e Investigación Social y es Experto Universitario en Teleformación y en Cooperación Internacional (Capítulo 3).



Sebastián Sánchez Fernández. Catedrático de Escuela Universitaria de Didáctica. Trabaja en el Campus de la Universidad de Granada en Melilla. Investigador del Instituto de Investigación de la Paz y los Conflictos de dicha Universidad desde su creación, del que en la actualidad es subdirector. Su actividad docente e investigadora se centra fundamentalmente en la Educación para la Cultura de Paz y la Educación Intercultural (Capítulo 4).



Antonio Bolívar Botía. Catedrático de Didáctica de la Universidad de Granada. Ha trabajado, entre otros, en innovación y desarrollo del currículum, sobre lo que ha publicado artículos y libros de texto con otros colegas (Capítulo 5).



María del Carmen Díez Navarro. Maestra de Educación Infantil, psicopedagoga, miembro destacado de Movimientos de Renovación Pedagógica. Participa habitualmente en actividades de formación del profesorado y colabora en varias publicaciones pedagógicas. Es autora de libros de pedagogía y de poesía. En ellos narra sus experiencias con los niños (la escucha, el vínculo, la inclusión del mundo emocional en la escuela, la creatividad) (Capítulo 7a).



Francisco Pozuelos Estrada. Profesor Titular de Didáctica de la Universidad de Huelva. Imparte materias relacionadas con los estudios del currículum. La integración curricular ha sido repetidamente trabajada en su actividad investigadora, ahora con el grupo GAIA, vinculado al Proyecto IRES. Forma parte del equipo de dirección de la revista *Investigación en la Escuela*. Entre sus publicaciones recientes encontramos los textos: Colaborar en la Escuela; Decidir sobre el currículum; Proyecto curricular Investigando Nuestro Mundo 6/12 y Trabajo por proyectos en el aula (Capítulo 7b).



Joan Mallart i Navarra. Catedrático de Didáctica de la Universidad de Barcelona. Ha estudiado Pedagogía y Filología y ha ejercido la docencia en Primaria y Bachillerato. Es autor de textos de lengua catalana para Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato. Ha participado en evaluaciones del sistema educativo español y catalán. Sus líneas de interés y publicaciones versan sobre bilingüismo y educación plurilingüe, currículum y ecoformación, desde un punto de vista humanista (Capítulo 9).



Juan Carlos Torrego Seijo. Profesor Titular de Didáctica de la Universidad de Alcalá. Imparte docencia en los tres ciclos universitarios. Es Director del Máster Mediación y resolución de conflictos en instituciones educativas y del Experto universitario en aprendizaje cooperativo. Miembro de la Asociación para el Desarrollo y la Mejora de la Escuela (ADEME). Fue durante 15 años jefe de un departamento de orientación escolar. Ha participado como autor en diversos libros y artículos e investigaciones sobre tratamiento de conflictos y convivencia, asesoramiento y orientación educativa (Capítulo 10).



José Antonio Ortega Carrillo. Profesor Titular de Didáctica de la Universidad de Granada, es director del grupo de investigación Tecnología Educativa e Investigación Social, del Posgrado en Diseño, Desarrollo y Evaluación de la Enseñanza a Distancia con Nuevas Tecnologías y del Máster en Gestión Democrática e Innovación Educativa. También es presidente de la Confederación Española de Clubes y Centros UNESCO y de la Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España (COM.ED.ES) (Capítulo 11).



Reyes Hernández Castilla. Profesora de la Universidad Autónoma de Madrid. En su trayectoria profesional ha trabajado en el CIDE (MEC) y en la empresa Datagrupal, algunos como responsable de estudios de evaluación internacionales. En su experiencia docente ha pasado por Secundaria como psicopedagoga y por las Universidades Pontificia de Comillas y Alcalá de Henares. Colabora en varios programas de doctorado con mención de calidad. Pertenece al grupo de investigación Imágenes, Palabras e Ideas dedicado a la investigación etnografía en la creación de entornos educativos innovadores (uso de los videojuegos en el aula, creatividad vinculada a nuevas alfabetizaciones) (Capítulo 12).



Bernardino Salinas Fernández. Profesor de Didáctica y Organización Escolar y director del Servicio de Formación Permanente de la Universidad de Valencia. Sus áreas de trabajo académico son fundamentalmente la formación del profesorado, la planificación de la enseñanza y la evaluación. Es autor, entre otras publicaciones, del libro *Mañana examen. La Evaluación entre la teoría y la realidad*, y ha participado en «Los trucos del formador» de Graó. Es colaborador habitual de la revista *Cuadernos de Pedagogía* (Capítulo 12).



Claudia Grau Rubio. Profesora Titular de Didáctica de la Universidad de Valencia. Sus publicaciones y docencia están vinculadas a la Educación Especial. Ha investigado sobre la atención educativa al alumnado con cáncer, especialmente el que presenta secuelas neurológicas (tumores cerebrales y leucemias radiadas) (Capítulo 13).



Miguel Ángel Santos Guerra. Catedrático de Didáctica en la Universidad de Málaga. Diplomado en Psicología y en Cinematografía. Ha sido profesor en todos los niveles del sistema educativo. Fue director de colegio en Madrid y del ICE de la Universidad de Málaga. Ha escrito numerosos libros y artículos sobre organización, evaluación, género y formación del profesorado. Colabora periódicamente en algunas revistas nacionales e internacionales. Escribe todos los sábados, desde hace años, en el periódico *La Opinión de Málaga* (Capítulo 14).



Carlos Marcelo García. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Sevilla. Se ha especializado en la investigación sobre los procesos de formación docente y formación de formadores. Dirige el grupo de investigación IDEA (http://prometeo.us.es/idea) (Capítulo 15).



José Tejada Fernández. Catedrático de Didáctica de la Universidad Autónoma de Barcelona. Especialista en evaluación, innovación y formación de formadores, ha publicado sobre Educación y Grupo: técnicas de trabajo y análisis, el docente y la acción mediadora, los agentes de innovación en los centros educativos y el formador de Formación Profesional y Ocupacional. En la actualidad es Coordinador General del grupo de investigación CIFO (Capítulo 16).



Miguel López Melero. Catedrático de Didáctica de la Universidad de Málaga, director del Grupo de Investigación Consolidado de la Junta de Andalucía (HUM-246), así como responsable de diversos proyectos de investigación internacionales, como el Proyecto Roma (Premio de Investigación Internacional en 2005), sobre escuelas inclusivas (Capítulo 17).

Presentación

¿QUÉ ES ESTE LIBRO?

Este libro no es un manual al uso, porque se ha concebido y escrito como inicio o principio para seguir indagando. Es así porque creemos que en la formación inicial de docentes y profesionales de la educación se debe superar lo bancario, para no repetirlo en la práctica cotidiana. Por eso lo consideramos más un prólogo que un epílogo o una compilación terminal. ¡Que el epílogo lo escriba cada docente universitario, cada estudiante de Didáctica General, cada profesor en activo, cada centro docente, cada investigador...! Esa es nuestra intención, nuestro deseo.

¿QUÉ PRETENDE ESTE TRABAJO?

Nos gustaría que fuera una herramienta de consulta amable a la que acudir para conseguir algunas pistas con las que ponerse a trabajar buscando, reflexionando, actuando en las aulas y seminarios de las Facultades de Formación del Profesorado y de Educación, o en el trabajo docente del día a día, en los proyectos educativos en los que nos involucremos (en el barrio, dentro y fuera de la escuela o como voluntarios), con la denominada web social, o en cada uno de esos espacios y en todos simultáneamente. Esta obra quiere movilizar, como algunas lecturas lo hicieron con nosotros. Planteamos que otra Didáctica es posible. Que las prácticas de enseñanza que cualquier ojo atento percibe en su pueblo o barrio como distintas a lo adocenado lo son por rasgos que podemos encontrar en los análisis y propuestas que ofrecemos.

¿CÓMO ES ESTE LIBRO?

- **Riguroso, plural.** En él los más destacados profesionales de la Didáctica General aportan los últimos análisis de temas de su especialidad. Son compañeros comprometidos con la formación para la educación personal y la mejora social, implicados en el desarrollo de proyectos con docentes de todos los niveles educativos, vinculados a la práctica, que investigan y reflexionan sobre la misma.
- **Cercano, aplicado.** Demuestra con un lenguaje comprensible que la Didáctica General es una ciencia ligada al quehacer profesional de los docentes. Su contenido se articula en centros de interés de la práctica profesional y para llevar a la práctica, pues de ella habla.

- **Actualizado, reivindicativo.** Actualiza el conocimiento vigente en cada uno de sus temas. Recupera y redefine para la Didáctica General cuestiones clave clásicas, inexplicablemente desdibujadas durante años del corpus científico de la Didáctica General, como la *motivación didáctica* o la *didáctica de la creatividad.* Reivindica lo que hacen los docentes y la posibilidad de hacer ciencia desde ese quehacer.
- **Actual, contemporáneo.** Aborda problemas que interesan en cualquier escuela de Educación Infantil y Educación Primaria y en los centros educativos de Secundaria. Y lo hace de un modo válido para el desarrollo de la comunicación didáctica en Europa o Latinoamérica, con vocación de utilidad para un futuro «Espacio Universal de Educación».
- **Didáctico, complejo.** Si la Didáctica General es ciencia aplicable, reflexión e investigación sobre la enseñanza para la mejora formativa y el cambio social mediante el conocimiento y la comunicación, entonces este texto es una muestra de lo que representa. Apuesta por la reflexión y la aplicación de una formación de docentes más abierta y compleja, y por ello más cercana a la práctica actual y orientada a una práctica posible. Dirige la atención hacia lo cotidiano pero va más allá de lo aparente.
- **Científico, social.** En todos los capítulos del texto se reivindica a la Didáctica General como ciencia y arte de la enseñanza y ciencia de la formación, como síntesis entre la tradición innovadora y la creación científica orientadas al crecimiento personal y a la transformación y a la evolución social.
- En definitiva, **un texto útil para la enseñanza universitaria de la Didáctica General**, indagador, como la Didáctica que propone, con actividades presenciales y no presenciales orientativas —conforme al modelo didáctico del Espacio Europeo de Educación Superior—, a lo largo de todos sus temas, para contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria de la Didáctica General. Entiende que esta formación inicial de futuros profesores en Didáctica General ha de profesionalizarles técnicamente. Pero es deseable propiciar desde ella la inquietud por su evolución como personas dentro de un entorno social y complejo que también ha de ser objeto de cambio, en la medida en que se gana en responsabilidad, coherencia y sentido generoso, y se descubren modos y cauces para hacerlo mejor en el futuro.

En los últimos años asistimos a reformulaciones y re-propuestas —con un aparato terminológico alienante— para el cambio y la mejora de la enseñanza, sobre problemas y soluciones ya proporcionados por la Didáctica General. Suelen realizarlas personas que de enseñanza saben poco. Desde estas líneas, exhortamos a que las Administraciones Educativas miren con más atención a la «ciencia principal de la enseñanza y de todo lo relacionado con ella», por el bien de la formación de nuestros alumnos, los docentes y el mejor futuro social y de la escuela.

AGUSTÍN DE LA HERRÁN y JOAQUÍN PAREDES (Coordinadores)

1 Qué es y de qué se ocupa la didáctica: sus fundamentos y métodos

FÉLIX E. GONZÁLEZ JIMÉNEZ
Universidad Complutense de Madrid

«No siempre por culpa de los profesores; a menudo es su inteligencia, que necesita ver el hilo conductor, pero es demasiado perezosa para buscarlo y encontrarlo. Pero para ayudarla, hace falta que comprendamos bien qué es lo que los detiene.»

POINCAIRÉ (1963a: 93).

INTRODUCCIÓN

El conocimiento es un proceso, una búsqueda; sus estímulos son dudas e interrogantes, curiosidad alertada, imaginación en actividad; mantenerlo es parte muy importante en el hacer educativo. Con qué y cómo se dan las salidas para remover la pereza y conducir a la persona a mejor satisfacción, es lo que a la Didáctica le interesa, lo que a la comunicación educativa llena. La educación no es una actividad desde fuera, no es una yuxtaposición a lo existente en el ser humano, sino un desarrollo íntimo de cuánto somos, vamos siendo en el vivir inserto en el proceso evolutivo del cosmos. La racionalidad necesita ser educada para integrarse plenamente en su cometido. Para educar son necesarias actividades didácticas que el alumno no conoce pero las disfruta o padece. Estas páginas son para profesores o aspirantes a serlo.

1. EL CONOCIMIENTO Y SU COMUNICACIÓN

La razón es nuestra entidad diferenciadora. La razón no constituye una sobreposición pasiva al ser humano, está biológicamente en él y tiene una esencialidad activa; a su hacer lo llamamos pensamiento —también: reflexión, entendimiento, ideación, meditación, invención, descubrimiento, imaginación, etc.— actividad compleja y de campo semántico amplio y trascendente. La razón es el complejo encefálico en su dinámica de compleja movilidad y cambio, como corresponde al proceso evolutivo al que pertenece.

1.1. En torno al conocimiento y al conocer

Al efecto sucesivamente acumulado de la actividad de la razón, lo llamamos conocimiento. Acumulación sucesiva pues esto corresponde a su dependencia como efecto, la causa está en la actividad racional. La cambiante estructura del encéfalo y cuanto le conforma, apoya

su sucesiva estructuración desde una potencialidad genética que va constituyendo a los seres humanos. La corteza cerebral —córtex— es su parte más activa, singular de los homínidos supervivientes y evolutivamente en proceso de conformación sucesiva; los elementos confortantes los llamamos flujos de neurotransmisión que afectan también a los somas neuronales. La variabilidad de estos flujos y los cambios que produce son el conocimiento.

El conocimiento es así, un proceso perteneciente a la evolución y, como tal, necesita precedentes, nunca es completo y, consecuentemente, se muestra falible. Ambas cosas, incompleción y falibilidad hacen que la actividad educativa sea naturalmente necesaria. En apretada secuencia con la genética, la educación es la respuesta para ir superando aquellas limitaciones del conocimiento que, producido como está por la razón activa, es a ella a la que sirve y a la que se dirige: se educa la razón pues es con su actividad con la que participa, está en el proceso evolutivo. Precedentes y continuidad, ésta como conocer, son sus distintivos permanentes (González, 2007a). Conocimiento como efecto y acción entonces, en la actividad educativa.

El proceso evolutivo comienza con el origen del mundo y la racionalidad necesitó quince mil millones de años para obtener la plenitud de su esencialidad y cometidos. Porque está entrañada en la evolución, entender, ir entendiendo sucesivamente su pasado, es su propia constitución y estructura en generación permanente, como el universo: desde su esencialidad y cometidos desaliena al ser mismo de la naturaleza alienada en su ir siendo obediencia que no interpreta. Por su entrañamiento en la evolución y tener acceso sucesivo a la desalienante actividad que la caracteriza, se explica a sí misma, no sólo describe, explica cuanto el mundo es. A esa explicación incompleta y falible, llamamos conocimiento: organización de los significados de cuanto el mundo va siendo en su proceso. A esta cualidad de organizar significados le llamamos lengua, dotación exclusiva de la racionalidad (Chomsky, 1989).

El conocimiento se va construyendo, articulándose sobre precedentes; en cada ser humano el precedente es genético o el resultado de aportaciones personales, genéticas también, propiciadas por la educación. En la genética la naturaleza nos deja una porción de ella misma como estructuraciones sucesivas, estadios sin solución de continuidad que sólo lo son desde las posibilidades y necesidad de cada razón; a las posibilidades las mediatiza, y es su efecto fundamental, la actividad educativa. La genética y la educación, en ajustada secuencia, conviene recordarlo, producen las concretas personalidades humanas, no hay dos idénticas, las diferencias obligan a las distintas formas de acercarse educativamente a las diversidades. Las diferentes formas de construirse el conocimiento producen maneras racionales del ser en las que, aquello que constituye la racionalidad: ser como resultado permanente de su completa actividad, genera todas las formas del conocimiento, formas que incluyen los afectos, emociones, sentimientos, etc., con sus singulares manifestaciones. Lo que se llama habitualmente planificación y la base de las programaciones concretas tiene aquí su asiento, pero de otra manera.

1.2. La comunicación como necesidad

A la racionalidad concierne esa acción desalienadora —en el exponer de Hegel (1988)— antes citada que necesita de la comunicación, más allá del supuesto de Ayer (1969: 71), pues si bien podemos pensar, elaborar significaciones sin que éstas necesiten ser comunicadas, la construcción de discursos coherentes, consistentes y en positivo progreso, estaría anulada desde su origen pues, las primitivas debilidades, al no ser superada, conducirían a meras redundancias con escasa o nula posibilidad de salir de sí o hacerlo con tan corto alcance que retornarían sobre sí mismas. A la ocurrencia útil la hace práctica la concurrencia y desde este

concurrir compartiendo, comunicándose, otras ocurrencias surgen. La debilidad singular necesita el rescoldo de los otros para no vivir atrincherada en su pura defensa permanentemente limitada y en reducción. Defenderse de los otros en paz, es una manera de progresar. El egoísmo es inexcusable pero el contenido de la racionalidad puede ser educado. Integrado el ser humano en lo pensado como mundo, nada es nunca completo pero, desde las diversidades del pensar, la persona singular siempre aprende de la enseñanza del mundo que también conforman los otros.

Generar significados es la acción inmediata de la razón, así nacemos y como posibilidad a ejercer obligadamente avanza por los caminos que la educación abre o va desenmarañando. Desde el comienzo los sentidos ejecutan sus cometidos, dotados con los vocabularios genéticos que posibilitan su hacer. Vemos como dice Eisner (1987: 164), pero «ver es un logro que depende del alfabetismo visual». Nuestros sentidos están hechos para apoyar la acción significativa. Sólo tenemos significados; incluso antes de que los sentidos actúen ese es el requerimiento de la razón. No tenemos las cosas en su estado físico, lo impide la impenetrabilidad y su estar siendo en el que se esconde todo ser, fluye, como dijera Heráclito. La misma racionalidad en su ser evolutivo necesita esa movilidad a la que se ajusta la suya propia, ajuste en el que la razón naturalmente está. El significado es una criatura de la racionalidad, todo son significados. Esto es cuanto somos: un puñado de significados, lo que conocemos, la inquieta actividad neural, que así misma se explica como significado. Pero las cosas se nos presentan de esta manera ordenada, cosmos; el caos es la pura contingencia, contingencia que el mundo abandona cuando comienza a ser —el caos que la razón significa es la pura residualidad cuya tendencia a ser cosmos le resulta ignorada o, aparentemente, incongruente a la racionalidad—. Los significados llevan el imperativo de un orden, son del cosmos; y la razón está en ese mismo orden: los significados han de ordenarse, convencionalmente, ser —el ser de Parménides— (González, 2007b).

El imperativo del orden cósmico está en la razón, es un significado al que llamo lógica radical, pero no lo es de manera instantánea como significado referido a la totalidad y todas y cada una de sus singularidades: la razón tiene el mundo como significado, la realidad es un significado y los significados son incompletos, imperfectos y falibles en su estar siendo con aquello que también lo está. Y es así porque el significar es una actividad evolutiva en un universo evolutivo que, en su estado, es un ir siendo y por ende imperfecto por incompleto y sin alcance definitivo sobre su seguir siendo, su futuro —falibilidad—. La determinación inicial escapa a lo significable, incluso aunque no existiera el sentido tiempoespacial: su no existencia es ya superar la significación. El mundo está siendo y la razón significando en un límite que les es común. Pero, además, la razón se encontró el cosmos avanzado, pues lo encontró cuando ya el propio universo estaba organizando aquellas estructuras neurales complejas, posiblemente únicas en su seno, capaces de entender qué son en relación con todos los demás seres: entenderse a sí misma la racionalidad como efecto de su propio ejercicio; entenderse entendiendo, la pura comunicación (González, 2007b). Y en consecuencia el ajuste del conocimiento a su programación es armónicamente secuenciado con el planificar. Conocimiento y expectativa en los alumnos son la base para formalizar los programas concretos, dirigidos de otras maneras y para distintos fines.

2. LA NECESIDAD EDUCATIVA

En la incontingencia del ser, el mundo es un cosmos, cada uno de sus componentes tiene, va teniendo, su manera de comportamiento como parte del todo. La educación es una actividad

en ajustado proceso de secuencia con la genética, ésta proporciona la potencialidad de ser, la educación la forma concreta de irse realizando. En la naturaleza y en su armónico irse haciendo, todo está en relación de apoyo a todo; así, en la multiplicidad de sus desarrollos posibles, unas direcciones y sentidos son primados, se eligen. En esa naturaleza está desarrollándose el ser humano. Sus formas de desarrollo posible necesitan el concurso del resto, concurso propiciado por cuantas circunstancias concurren en su concreto devenir. La educación es la actividad mediante la cual el desarrollo de cada persona se complementa de manera armónica dentro de las formas de vida en que sucede. Para conseguir esa armonía es necesario que la constituyan un conjunto de actitudes y actividades generadas desde una racionalidad que entiende el ser natural del ser humano y su lógico desarrollo como dispuesto para conseguir el estado general de bienestar.

2.1. De las potencialidades genéticas al comportamiento

La dotación básica común es genética; entre sus componentes estructurales existen algunos de especificidad bioquímica elemental pero trascendentes para acotar cada singularidad humana. Los biólogos especializados en neurología deberán ir aportando descripciones explicadas de cómo funcionan esas particularidades: de sus posibles patologías se ocupará la medicina, desde un buen dominio de aquello que se ajuste a lo que llamamos normalidad; del cómo de su desarrollo integrado para la consecución de una personalidad definida, la actividad educativa. Esta personalidad debe conocer cómo integrar armónicamente su vivir en las formas de vida a las que pertenece. A la educación corresponde poner a disposición del educando aquellas maneras de desarrollar su vida, maneras desde las que cada persona pueda lograr un desarrollo del que se desprenda la satisfacción de verse dentro de un bienestar generalizado, bienestar al que contribuye y en el que le ayudan; y de conseguirlo con un ejercicio de sus libertades dentro del cual, hacerse de manera compartida con las de los otros, encuentra su más aquilatado valor.

Es evidente, ahí está la vida, que entre la multitud de maneras en que la educación puede darse, las hay que conducen al mal, y no lo es menos que los errores son posibles; pero también lo es que las equivocaciones forman parte del conocimiento y que la incompleción de éste admite cambios en cualquier circunstancia. Educar precisa de un fino oído para la naturaleza, un oído dispuesto a oír sus más débiles sonidos conformadores de ritmos y armonías para el vivir —esa disposición en el percibir es posible, pero debe ser aprendida: está en la base de la formación de los docentes investigadores—. La educación es un proceso natural mediante el cual la naturaleza hace que las racionalidades ajusten sus interrelaciones, como ocurre entre todo lo que la puebla, la llena y constituye: todo está en ajustada conjunción derivada de su imperativo cósmico. De aquí la insistencia de la fina continuidad entre genética y educación, un hecho natural que sirve al desarrollo sucesivamente más armónico y completo de cada una de sus individualidades, las razones (González, 2007b).

Los componentes básicos de todas las estructuras de la naturaleza son idénticos, solemos llamarlos partículas elementales; y como todavía no está claro qué sean éstos «átomos democritianos», es que no hay, desde su más simple originalidad, donde el docente investigador no tenga opción para el ejercicio de su duda, de su interrogación, para sembrarlas en los atentos oídos y ojos de sus alumnos: la atención es ya parte del proceso en el que lo genético encuentra la yuxtaposición —mejor intususepción— de lo educativo. En este estar atenta la razón, en su apertura al mundo para entender cómo son las posibilidades de su desarrollo, está la base de la conducta, del comportamiento. Es necesario que la educación no malogre

esa tendencia que la naturaleza toda tiene, y en ella como parte integrante e integrada, el ser humano.

La educación como hacer escolar, no haciendo lo que no deba para dejar de hacer lo que debiera, como reclamaba Rousseau (1971: 120), pero superándolo, ha de ser esa actividad realizada en aquel ámbito natural en y desde el que los discursos internos se disparan más allá de su sucesiva sujeción a una lengua y encuentran el discurrir en el que el caminar necesita de senderos que faciliten el avance; pero, a la vez, un cambio en el itinerar por nuevos trazados hacia diferentes horizontes: la norma hecha necesita ser cambiada frecuentemente para que el progreso no se detenga y los comportamientos mejoren en su enriquecimiento. A Machado (2001) le gustaba que la educación fuera así, pues si el camino se hace al andar (*ibíd.*: 239), «por los montes cárdenos camina otra quimera» (*ibíd.*: 109).

2.2. La singularidad personal como razón educada

Somos entidades evolutivas y serlo nos permite a los humanos entender la evolución siéndola obligatoriamente fieles y explicadores parciales y falibles de su contenido. Organizamos cada descubrimiento significándolo y disponiéndolo después para su comunicación. Al significar atribuimos a los significados, significar y atribuir que no son cosa distinta, una situación en el organigrama constituido por sus precedentes y ampliamos nuestro conocimiento. El genoma humano contiene posibilidades pero las formas de su realización al construir el conocimiento las van constituyendo como ajustes sucesivos en dependencia de los precedentes que ya se han ido conformando de esa misma manera; también el genoma ha sido generado así. Pero a pesar del juego único de cromosomas que constituye cada genoma, ya se ha anticipado que hay variaciones mínimas pero muy significativas en cada espécimen que dependen, en esta concreción ontogénica, además, de las variaciones acumuladas en la filogénesis, como cambios más cercanos y de mejor accesibilidad.

Cada ser humano es único y a esta condición le llamamos singularidad. Por su origen y en las circunstancias desde este mismo origen, los seres humanos somos distintos unos de otros y cada uno de todos los demás. Este ser singular es la posesión que toda persona tiene de sí misma en cuanto es lo único que realmente posee como dueña única: nadie más puede tenerlo. Pero tenemos esencialmente esos mil quinientos gramos que constituyen el encéfalo, configuración bioquímica en su totalidad en que el conocimiento consiste y el conocimiento en su incompleción y falibilidad es cuanto somos pues desde ese ser como proceso —de aquí su incompleción y falibilidad— nos gobernamos en toda manifestación. La racionalidad que nos caracteriza es fruto de herencia pero no está en plenitud en ningún momento de su desarrollo; al irse completando lo llamamos educación. La naturaleza se hace cargo de todas las fases iniciales del desarrollo antes de la embriogénesis, antes incluso de ser los gametos cuya síntesis, que contiene el código completo para hacerlo, nos ha de ir conformando, ya hemos recorrido un largo y diferenciador camino que nos deja con las potencialidades de cuanto hemos de ser como singularidades personales; es decir como racionalidades en funcionamiento.

El cigoto es un conglomerado de potencialidades la más importante de las cuales acaba dándonos la cualificación de animales racionales, singularidades puras como razón. El complemento sucesivo de la razón nos va diferenciando como personas, nos hace complementarios por la necesidad de seguir siendo: sin el apoyo de las otras razones la racionalidad singular no podría desarrollarse, finiquitaría. En lo precedente como genético somos inicialmente muy próximos, el crecimiento de la racionalidad nos diferencia más pero deja más

claro lo evidente de nuestra debilidad que evidencia lo necesario que es el otro, y lo reclama. Podemos vivir en cuanto de niños recién nacidos y pequeños la debilidad misma es una llamada de los apoyos necesarios —no hay aprendizaje sin enseñanza—, luego la comunicación pone de relieve lo que la racionalidad necesita y el afecto, oferta y demanda manifiestas, continúa haciendo de enlace. La relación educativa es la más clara y necesaria de esas relaciones: el afecto hace presente al afecto; existe el afecto negativo. Y todo está en la base de las interacciones educativas en las aulas: la comunicación que educa, lo que suele llamarse intervención, desde otras consideraciones.

3. LA POTENCIALIDAD EDUCATIVA DE TODO CONOCIMIENTO

Lo propio de la razón es significar y desde su comienzo ha venido haciéndolo. Ella misma acumula en sí cuanto va pudiendo, pero su poder es corto y recurre a aherrojar en signos lo que de sus significados puede, transformando los grafemas acumulados en símbolos que acarrean parte de las significaciones para que otras racionalidades, a su manera y en su momento, puedan resucitarla. También los fonemas aglutinados según las leyes de la gramática, sirven a ese fin, pero su servicio es más perecedero. El conocimiento acumulado como efecto es el mejor referente para seguir conociendo, para conocer. Qué, cómo y para qué se conoce, junto al influjo de los procedimientos, los medios y el ambiente donde se recibe, influyen en el aprender a ser persona que sepa vivir donde vive. Esto es lo que debe irse valorando y, como consecuencia, cómo todo lo anterior lo potencia y sirve. Sólo son útiles las evaluaciones continuas y los consiguientes informes. Las valoraciones son inexcusablemente singularizadas, como los informes. Constituyen el medio para conocer el ajuste evolutivo de la razón a su proceso. Este referente implica una gran exigencia y capacidad de observación, bases para investigar los docentes investigadores, bases que afectan al progreso en la educación y en la vida.

3.1. Del conocimiento como efecto al conocer como acción

El diccionario de la lengua española —DLE— glosa el conocimiento como «acción y efecto de conocer»; aquí invertimos estos términos y la causa ya ha sido expuesta. Producido el conocimiento y guardado en anaqueles que conservan lo escrito, hoy también acumulamos imágenes y sonidos, por tanto también la voz que manifiesta morfemas y en ellos cuánto conocimiento pueden albergar, que queda así disponible para unos concretos y personales usos. Lo importante es que el conocimiento ya efecto, está ahí para ser utilizado como desafiante conjunto de significados que hay, inicialmente, que desentrañar para amoldarlo a aquella de sus formas que lo hacen asimilable desde los precedentes de quienes aprenden. El problema radica en cómo elegir qué conocimientos de los existentes y cuál ha de ser la forma de comunicarlos para que sirvan a los fines previstos. Este camino no es fácil y es lo que llamamos didáctica práctica o parte práctica de la didáctica. La cuestión de elegir la condiciona, fundamentalmente, la formación de los docentes investigadores y la situación de los alumnos con sus potenciales de recepción para aumentar su conocimiento. Lo importante es que el efecto fundamental de aprender es para seguir conociendo, para conocer.

Si el conocimiento es un proceso, el conocer se presenta como una necesidad que hace, a su vez, a la educación necesaria; y esto no se consigue lo mismo con cualquier conocer, ni

con toda forma de realizarlo, ni haciéndolo sin atender a objetos y circunstancias (González, 2001). La responsabilidad de estas acotaciones corresponde a los docentes investigadores, lo que son todos los profesionales de la educación. Ellos son los más importantes en la acción educativa; los alumnos son el objeto esencial de su actividad. Educar conlleva una búsqueda permanente, uso de la razón para conocer que suscita el de quienes aprenden. Supone investigar sobre qué, cómo y para qué, este último inseparable de los dos anteriores, junto a qué circunstancias y otros determinantes ha de hacerse y, luego, hacerlo. De aquí la denominación de docentes investigadores. El objeto envolvente de la actividad educativa se refiere al ir consiguiendo un estado general de bienestar siempre mejorable puesto que corresponde al proceso evolutivo. Preparar a quienes deben hacerlo como docentes investigadores viene, en consecuencia, con alguna determinación impuesta desde los exigentes cometidos que les corresponden y su trascendencia.

Qué utilizar para que los alumnos comiencen pronto su actividad de conocer es trabajo que pertenece a los docentes investigadores en cada situación. Elegir el conocimiento depende de una actitud que se forja sucesivamente sobre sus precedentes: eligen bien quienes conocen cómo hacerlo y lo conocen quienes lo han aprendido. Esta es la primera actividad, primera por importancia, en la formación de los docentes investigadores. Pero, ¿cómo se aprende a hacerlo? Es necesario un dominio crítico del significado del conocimiento en el sentido de ser el fruto del ejercicio de la racionalidad, ejercicio que hemos llamado pensamiento y que, en concordancia con Dewey (1989) le agregamos los determinantes de reflexivo y crítico. Esta reflexión y crítica se aprende de los buenos conocedores, personas formadas para entender y asimilar lo realizado por los gigantes a cuyos hombros caminamos —expresión que parece deberse inicialmente a Bernardo de Chartres, siglo XII, según Elena (1989: 9), que luego recordara Newton y más recientemente, entre otros Merton (1965) y Hawking (2003)—. Saber elegir esos hombros es ya un buen aprendizaje para el necesario contar con buenos docentes investigadores. En educación no podemos ignorar que, como Russell (1974) recuerda, todos los niños no pueden contar con buenos maestros. Preocuparse por ello, sin olvidar que la democracia no lo hace, es ya un buen encaminarse al conocer.

3.2. Somos lo que conocemos

También los docentes tienen esa identificación y la manifiestan. Los alumnos conocen muy pronto cuál es el dominio del conocimiento que tiene cada docente y cuál es la coherencia que deja al descubierto su comunicar: al fin quien se deja ver es el propio docente. La primera derivación perfectamente consecuente es el respeto: el docente que conoce aquello de que trata, con sus limitaciones de incompletud y falibilidad y a ello y a sí se refiere, obtiene de inmediato el respeto de sus alumnos; este respeto se acrecienta si su interés y compromiso son efectos inmediatos de ese conocimiento. Y esto no se aprende de manuales al uso, aunque haya que conocer qué contienen esos manuales, se aprende de lo bueno que existe, esté donde esté, y de su ausencia. El docente ha de tener un dominio de aquello a lo que se refiere que no puede entrar en las referencias directas, pero desde las que éstas alcanzan un sentido trascendente: un docente de educación infantil debe conocer mucho sobre el concepto de número —como lo que pueden ofertar Frege (1972: 81 y ss), Peano (1979: 59 y ss), Dedekind (1998: 51 y ss) o Russell (1967: 145 y ss)— para enseñar a contar a los niños y trascender el puro conteo. Los conceptos están en estos autores y sus obras, pero ni todos, ni perfectos ni, por tanto, completos; en ellos y en el docente investigador, en su actitud in-

satisfecha pero coherente y agradecida en su afán buscador, hallarán los niños un formidable aliciente para irse entregando al conocer. Fácilmente este es el único camino para que se vayan olvidando de otras cosas, si ya las aprendieron, o no lleguen a conocerlas nunca como ejercicio personal.

Los niños comienzan a ser las personas que conocen, sea este conocimiento como sea, y su conducta se ajusta a ese conocer desde la temprana edad en la que lo tienen con cierta nitidez. Es necesario que desde el comienzo el camino sea el mejor; para conseguirlo la sociedad entera debe estar comprometida en ello, de lo contrario los responsables políticos tampoco lo estarán. Pero la sociedad no piensa ni decide ni dictamina, eso corresponde a las singularidades humanas que son lo que conocen, de ahí que el comienzo de la responsabilidad de una sociedad, de cada uno de sus componentes, esté en su escuela. En ella deben estar quienes, incluso astutamente conscientes, sean capaces de ir haciendo en y desde ese filtro crítico una práctica para que la sociedad entienda y acepte que la escuela cumple con su cometido. Cuando esto no pasa el retomarlo es más difícil porque la escuela es fundamentalmente el conjunto de sus docentes investigadores y son ellos los que están en la obligación de reaccionar. En su conocimiento estará el germen de un ser cuya manifestación perseverante, coherente, esforzada, comprometida, sencilla, flexible pero evidenciadora del bien general que produce como razón primera y convincente. El motor de este proceder sólo puede estar en la universidad; en ella, los mejores docentes investigadores deben volcarse en una acción de las características antes señaladas. Por las referencias al conocimiento y a su comunicación, la actividad formativa de los docentes es un hacer que debe integrarse en la didáctica.

Bien conocen los componentes de la sociedad, cada uno de ellos, que si quienes tienen la responsabilidad de hacerlo —los docentes investigadores— lo ponen en práctica —poner en práctica se refiere al conocimiento de los docentes investigadores como germen de su ser—, ellos los secundarán. La habilidad de ejecutarlo evitando veleidades adversas y traidoras tan frecuentes en la historia, corresponde a los profesores que tienen la responsabilidad indicada: son quienes pasan por circunstancias en las que todo conocimiento es analizado desde la luz con la que ellos lo iluminan; en la universidad el conocer es respetuoso y agradecido, pero basado en un pensamiento reflexivo, crítico en sus análisis, de raíces profundas en la historia y de una consecuencia prospectiva en la búsqueda de progreso. Progreso entrañado en el convencimiento de que un estado general de bienestar es alcanzable paciente pero perseverantemente, en el que cada ser humano llegue a la situación que su equidad demanda y el derecho le reconoce y protege. Esta es la situación en la que ser lo que conocemos encaja en aquello a que nuestro ser y hacer se ajustan, se van ajustando mejor a lo que la naturaleza evolutiva que nos contiene impone, lo demás es ir contra ella y esto es una contradicción en la convencionalidad y un sin sentido en la singularidad personal (González, 2007d).

4. EL PENSAMIENTO Y LOS DISCURSOS DEL DOCENTE: LA DIDÁCTICA

Inevitablemente pensamos porque somos racionales: el pensamiento es la actividad de la razón, así la llamamos, con frecuencia también se utilizan otras denominaciones. Pensar conduce al conocimiento y el conocimiento está en la base de nuestra conducta: somos lo que conocemos y manifestamos lo que somos. Así es nuestra dotación pero debemos llegar a una forma consecuente de sus efectos. En la naturaleza las causas son muy distintas de los

efectos, en ocasiones sorprendentemente diferentes. El proceso evolutivo es así en su manifestación racional: esto es lo que nos dicen los significados a los que accedemos, no tenemos otras fuentes. Pero, consecuentemente, ese acceso y sus efectos pueden ser muy distintos, dependiendo de sus precedentes: nuestro conocimiento y la forma de seguir conociendo. Es decir: no es lo mismo qué sea lo que se conoce, cómo se ha hecho y hace y en qué circunstancias. Aquí está la educación.

4.1. El pensamiento reflexivo y crítico

Ya se ha hecho referencia a esta forma de pensamiento y también se ha citado a Dewey (1989) que dedica el tratado que se cita en su totalidad, a una buena reflexión sobre el tema que anuncia a su título. Pero, ¿qué es el pensamiento reflexivo y crítico y cómo se logra ese ser como ejercicio personal? «La mejor manera de pensar (...) se denomina pensamiento reflexivo; es decir, el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias.» Esto escribe (*ibíd*.: 21) con rotunda sencillez ese autor. Las condiciones que señala se refieren a la perseverancia: no desechar antes de tiempo el tema que preocupa y ha suscitado curiosidad. Pero, ¿cuándo se ha cumplido ese tiempo de darle suficientes vueltas a un tema?: cuando se reclaman informaciones redundantes o novedosas y éstas últimas exigen informaciones que desbordan la temática tratada, demandando nuevos temas para la reflexión; cuando el pensador es capaz de formular cuestiones nuevas, diferentes por sus circunstancias pero análogas en contenidos y soluciones. Todo ello es aviso para el docente investigador de que la reflexión debe caminar y seguir su proceso con nuevos motivos.

El profesor avisado, buen reflexionador, encontrará estos y otros modos que de sí conoce, para cambiar la perseverancia hacia nuevos temas, cada alumno tiene sus tiempos y sus propias maneras de enriquecer con su actividad imaginativa cada pensamiento. El deleite superficial y puramente distractivo es una banalidad a evitar; el docente investigador conoce bien el daño que esto produce sobre todo si él lo utiliza como descuido a favor de su propio abandono. Tomarse en serio un tema ya está incluido en lo precedente y conlleva las condiciones epistemológicas de todo conocimiento: ir a los fundamentos y métodos propios de cada temática, sustentar firmemente en fondo y forma aquello que es objeto de pensamiento. Esto tiene dos vías de acceso fácil: buscar fuentes precedentes, profundizando en las causas implicadas, los efectos producidos, su valor e insuficiencia; y hacerlo de todas aquellas circunstancias en las que se dieron.

En la manera de poner en activo lo anterior, deberá procurarse que, desde cuanto tiene de potencia educativa esencial, el alumno genere de sí aquellos conocimientos con los que contribuya a avanzar en su pensamiento sin distracciones inoportunas. Que el docente investigador piense, tomándoselo en serio, en el pensamiento del alumno, es un colosal incentivo para trascender lo banal. Finalmente, según el pensamiento de Dewey, el pensador habrá de aceptar internarse en esa perseverancia y profundización con el convencimiento que alcanzará a ser gratificado y a una utilidad proyectada sobre sí mismo y, consecuentemente, sobre los demás. ¿Quiénes piensan en la actualidad en esas formas de gratificación y de sentirse útiles? Nuestra sociedad reclama distractores que atraigan y atrapen el activismo defendido en ella con mucha generalidad y que está bastante vacío de contenido y por tanto, para el pensamiento es innecesario. ¿No es éste el sustento del abuso de las llamadas tecnologías de la información y la comunicación? Pero si pensar es tan natural como necesario, ¿qué estamos haciendo?

4.2. La alteridad en el discurso convencional

La condición de ser otro que la alteridad implica para el docente investigador supone tener en cuenta dos observaciones aclaratorias: la primera, ponerse en el lugar del alumno para entender cómo dirigir mejor la ayuda que el discente necesita; este es un ponerse que no sustituye, sino que procura entender desde la diferencia, posiblemente en ello está la raíz del respeto mutuo, la entrada del afecto en su relación, afecto que es la forma de conocimiento inicial en el ser humano, que guía el interés y el compromiso con el otro, con el alumno en este caso. Ponerse en el lugar del alumno con respeto mutuo, interés, compromiso y coherencia conlleva, en segundo lugar, el convencimiento de que está en juego el aprendizaje, y que éste no existe sin enseñanza; que el docente investigador enseña para que aprenda el alumno y aprenda desde sí. Que es necesaria una sintonía entre lo que el maestro conoce y el discípulo aprende, pero nunca una identidad y que esta diferencia es favorable al buen aprender y al progreso en el conocer y, consiguientemente, en el conocimiento.

Y aquí aparece el sentido de lo crítico en el pensamiento —Dewey insiste menos en ello—. Crítico quiere decir con reflexión perseverante, con profundidad y seriedad en cuanto a su significado: una permanente relación comparativa para ir situando cada significado en su lugar; pero también un sentido descubridor de las insuficiencias e imperfecciones y falibilidades que al conocimiento y conocer caracterizan; y, más esencialmente, con afán superador, bien que en su ser de sucesivo. Las insuficiencias son el mejor desafío para la continuidad del pensamiento, su estímulo permanente, la manera de fidelidad ineludible a la evolución. Y a pensar reflexiva y críticamente se enseña desde el hecho, significado en la racionalidad, de que esa es una actividad que existe inexorablemente: es el ejercicio de la inquieta razón. Porque es imperfecto como incompleto y falible, el conocimiento debe ser perfeccionado. El perfeccionamiento es individual, a esto llamamos conocer. En su ser personal y por su debilidad, necesita ser estimulado, contar con incentivos y orientaciones no separables ni separados. A la sucesiva conformación del conocimiento desde la actividad racional, al pensamiento, contribuye otra cualidad de la razón: la lengua. A esta lengua singular la llamo *autoidiolecto.*

El hecho evolutivo del pensamiento lo regula la pauta misma de la evolución; todo ello así lo significamos como datos. Esa pauta es lo que he llamado lógica radical, en cuanto concierne al proceso general del universo. Como precedente evolutivo de la racionalidad podría denominarse *Gramática 0,* precedente y distinta de la *Lengua 1* de Chomsky (1989: 23), que es propia del ejercicio de la racionalidad en su acción comunicativa, por tanto ya convencional —en realidad, en la ausencia de la distinción entre ambas falta una claridad esencial para la didáctica (González, 2007b)—. No es que por ser así, referente a lo comunicativo, no sea evolutiva, es que necesita una a modo de mediación, pertenece a esa actividad del universo como en un segundo grado (González, 2007b). Se trata de un pensamiento que se explica, atento a precedentes, a buscar significados, como lo recogido por Valdés (2000); pero de utilidad especial en el hecho educativo. La lógica radical, gramática autoidioléctica, no es válida para la comunicación. Los seres humanos para comunicarse necesitan una lengua compartida, convencional, que llamamos lenguaje como ajuste en cada uso individualizado (Rousseau, 1980: 122). El problema de la didáctica es, por tanto, soluble, cómo el lenguaje singular de cada docente investigador sirve para que se forjen las expresiones propias de los alumnos diferentes: diversidad como proceso que se sintetiza en las formas de vida que se comparten. Aquí vuelve a aparecer la alteridad. Y con ella el potente reclamo de entender lo que significa y para qué vale planificar, programar, intervenir y valorar.

5. LAS DIVERSIDADES EN LAS AULAS: LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA

Si la didáctica es una acción intencionalmente dirigida a comunicar conocimientos y especialmente interesada en el conocer, debemos entenderla como la epistemología en su pura esencialidad —no como doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento, sino cómo estos fundamentos y métodos están en cada individualidad racional, en su conocimiento que se va generando (González, 2007b)—. Un estar desde la potencialidad de su práctica en la herencia genética; un estar en la actividad de la razón desde lo que ella misma es. Si la razón ha de significar al mundo debe tener aquello que esencialmente le constituye: sus fundamentos y los procedimientos con los que se va constituyendo en el proceso evolutivo que le caracteriza. Pero se trata de un tener genético, potencialidad, que deberá irse desvelando: educación en su cometido.

5.1. El docente como semántica de su discurso

El desvelarse citado en líneas anteriores consiste en un desarrollo en el que las potencialidades se satisfacen en cuanto los fundamentos y métodos del ser del mundo se van desvelando, a su vez, en las significaciones que la razón individualizada alcanza. En este alcance la razón se va constituyendo incluso a partir de un momento en su proceso selectivo de significaciones, se indica su declinar, fase evolutiva correspondiente a su desarrollo. Organizar esas significaciones es cualidad que corresponde a la razón: es la cualidad lingüística en sentido propio y estricto. Ello está en la base de la comunicación pero su acto en sí es distinto. Todas las personas están en esa situación: pueden comunicar, tienen la potencialidad de hablar pero han de hacerlo en una lengua; cuando ésta fuera única y universal, si así sucedió, que no es ni necesario ni muy posible, su gramática única sería *universal.* Ahora, aunque todas las gramáticas sean afines por cuanto les atañe y a lo que responden, las articulaciones fonéticas y gráficas pueden ser tan distintas que se hacen impenetrables a la comprensión de expresiones emitidas en una con respecto a receptores que se expresan en otras. Esta es una de las más poderosas causas de la existencia de lo que hemos llamado diversidad de diversidades; problema didáctico, luego soluble.

El docente investigador piensa en su autoidiolecto y en ese pensamiento organiza los discursos personales que contienen su explicación del mundo. De manera análoga lo obtienen sus alumnos. Unos y otros comparten una lengua convencional. En ella son expresados sus conocimientos; como todos los conocimientos esos tampoco son perfectos: a las imperfecciones del contenido en la expresión autoidioléctica se agregan ahora otras propias de la comunicación y sus ruidos. Desde estas limitaciones, ruidos y riesgos, el docente investigador trata de que la recepción de su discurso, semántica de cuánto él mismo es como conocimiento expreso, sirva para que el alumno elabore el suyo, distinto pero consecuente. El logro de la actividad didáctica concluye con el conocimiento y afán de seguir conociendo del discente. En medio queda cuanto la didáctica es esencialmente y el significado del trabajo del docente investigador expresión de su persona, ahora conocimiento, interés y compromiso en la unidad del primero o su ausencia fatal como semántica. Nada puede dejar más clara la trascendencia de su formación ni el respeto y la consideración que merece y, a la vez, la gratificación que sólo a él corresponde.

La búsqueda de lo común en los significados propios, en y con los de sus alumnos, común que se genera y destruye sucesivamente pero de forma dialéctica, es el soporte de una

afectividad que tiene en secuencia la forma de estímulo, exigencia, reconocimiento, esfuerzo compartido y gratificación propia y común con la que el conocimiento se transforma en el manantial del que la vida se abastece. Y que tendrá la forma de pensamiento reflexivo y crítico cada vez más común en su forma y afán por seguir haciéndose, aunque quizás no tanto de fondo —sí lo suficiente para entender lo que de común hay en su cometido—. Búsqueda de conocimiento construido con estructura y forma de lo que llamamos ciencia— convencionalidad con la que distinguimos al que más satisface, el que tiene el más convincente desarrollo y su más bella estructura en cuanto se ajusta mejor a lo que nuestra razón puede hacer en fidelidad a su ser. Y bello también lo que muestra la semántica del docente investigador que lo propicia. ¿Es frecuente?

5.2. La diversidad singular y el aprendizaje

He expuesto el viaje de la singularidad que somos, con lo que contamos, a la objetividad que se nos ofrece en el horizonte al que aspiramos. La una y la otra imperfectas en cuanto deben progresar permanentemente en la búsqueda de su perfección y menor falibilidad. Y sin una verdad estricta y firme en que apoyarse y un hacer no satisfecho suficientemente. Pero a eso nos obliga el sentido evolutivo del mundo al que pertenecemos y con ello nos gratifica manteniéndonos en el estado esperanzado en que la vida consiste, o debe consistir, si la educación estuvo en su lugar y a tiempo con su cometido; porque la genética está preparada para una buena recepción, aún desde la amplitud de sus diferencias y generosa diversidad. Diversidad como la propia y normal dentro de unas formas de vida compartida y, cada vez más amplia en cuanto esas formas de vida se entreveran y ofrecen unas a otras sus suficiencias y deficiencias, más bien dogmáticas y falsas las primeras; aciertos y errores a acumular o erradicar. Diversidades siempre singulares y, naturalmente, como tales atendidas. Aprende cada ser humano en y desde su singularidad, de tal manera que en cuanto ésta va siendo como se manifiesta en la conducta, como singularidad se va fortaleciendo para bien o mal en sus resultados. En su dominio del mundo como significado envolvente están todos los demás significados en cada razón.

Los significados se simbolizan como denominación convencional. Los signos, sonidos o grafos, se cargan con significaciones que se hacen móviles, adaptables para el manejo que cada racionalidad pueda llegar a hacer de ellos; manejabilidad autoidioléctica o convencional. Si es de la primera será un tiempo y modo de disponerlo para la segunda. El símbolo está así sometido al proceso variable evolutivo propio de cada razón y a la múltiple interpretación de los comunicantes. La atención a esta complejidad obliga a los docentes investigadores a un concentrado esfuerzo sólo fruto del ejercicio de su consistente preparación profesional. En estas circunstancias radica parte importante de la singularidad de su formación: no dirigen su conocimiento a moldear materiales mostrencos de una u otra flexibilidad, pero todos los cuales ofrecen la posibilidad de descubrir la suya y el nivel de su constancia fiel. El conocimiento del docente se encuentra ante una flexibilidad indeterminable en su magnitud y en la forma de su tratamiento: otras racionalidades como la suya. Su gratificación radica, básicamente, en comprobar cómo van siendo superados por sus alumnos.

La persona del docente investigador no sólo tiene en su situación profesional a otras personas con complejo comportamiento, además debe potenciar y activar esa complejidad. Esto vuelve a poner de manifiesto lo exigente de su preparación y por qué debemos admitir la delicada tarea de su selección previa y su formación diferenciada posterior, tal como Po-

incaré (1963a) nos indica, más allá de la fácil entrega a las disposiciones legales. Los docentes investigadores, profesores y maestros, aprenden a hacerlo de manera singular y desde esa manera lo enseñan, se enseñan como semántica de su hacer, de sus discursos, tengan estos la forma que tengan. Es decir, que no hay a priori una manera de enseñar que sea mejor que otra, que aprender no depende de cómo se enseña en sí sino de lo que soporta, sostiene y mantiene ese enseñar, que no es otra cosa que la singularidad de un docente que domina el conocimiento al que se refiere de una forma tal que, con toda expresión en la que deje aflorar su dominio conceptual, su interés y su compromiso, está enseñando; todo lo demás son pretextos —así las propias temáticas que vertebran la comunicación— que cada uno puede utilizar a su manera, sin recetas ni rutinas, pero sí con singularidades personales desde las que cada docente investigador ha entendido cómo significar el mundo y la importancia de hacerlo.

6. LA DIDÁCTICA Y LAS DIDÁCTICAS

Como acción intencionada de comunicar conocimientos, la didáctica es la forma de concretar diferenciada y privilegiada que conduce a la educación. Si la pedagogía puede estimarse como la doctrina de los fundamentos y métodos de la educación, algo así como el conocimiento que se educa, este conocimiento es el humano en su totalidad y, por tanto, la pedagogía coincidiría con la epistemología en cuanto teoría del conocimiento y del conocer. Pero esto significa en realidad poner en ejercicio a la razón hacia aquello que naturalmente le caracteriza; darle significado al mundo con cuanto contiene. El conocimiento, de esta manera, toma tantas formas de ser como seres humanos, pues en cada uno alcanza unos fundamentos y métodos que afectan a lo alcanzado y al modo de alcanzarlo.

6.1. La didáctica como comunicación de conocimientos

La didáctica, como tal, se refiere a lo básico en educación: si la educación es un proceso con el que, a lo largo de toda la vida, se va consiguiendo una mejor integración en el vivir como somos y somos lo que conocemos, toda acción didáctica es educativa puesto que se refiere a la enseñanza, incluso como arte que se dice en algunos casos, y la enseñanza es la condición de todo aprendizaje; se aprende a significar y a usar los significados desde la potencialidad de la razón; lo que se educa es, así, la razón. La razón educada ajusta su uso de significar a aquello que la vida necesita y las prioridades de sus formas aconsejan; todo en concordancia con el proceso evolutivo en el que estamos. Además, «cuando se habla de didáctica, la totalidad del conocimiento está presente: en su necesidad primera, en la enseñanza, como efecto del conocer practicado a lo largo de la historia; en su inexcusabilidad como acción de conocer, en el aprendizaje» (González, 2004). Utilizamos el conocimiento habido como punto de partida en el conocer, en el seguir conociendo, hasta que lo conseguido sea también conocimiento, de tal manera que la totalidad poseída nos identifica. El conocimiento se manifiesta sobre todo en afán de seguir conociendo, lo propio de la razón y, como propio siempre presente; así nadie es ignorante total pues, incluso al nacer tenemos ya la infinidad de conocimiento que la herencia genética nos deja.

Hay un conocimiento singular, personal, que el autoidiolecto armoniza en discurso secuenciado. En este discurso se manejan exclusivamente significados en la secuencia que impone la semántica, una imposición como estructura gramatical coincidente con el aconte-

cer evolutivo. Ese conocimiento y esa lengua que lo estructura no valen para la comunicación. Una lengua convencional es, entonces, necesaria. La razón ha de instalar a esa lengua, un procedimiento para construir discursos útiles a la comunicación y un significar en el que la referencia es autoidioléctica. En todo el vivir humano el procedimiento es esencial, en educación es, además, la base de su utilidad; todo el ser de la didáctica tiene en el conocimiento y la actividad comunicativa derivada su soporte. El docente investigador deberá poner la fuerza generadora de cuánto conocimiento posea al alcance de sus alumnos a través de la lengua que comparten. Dos cosas ha de tener claras: cómo lo entenderán mejor sus alumnos y el dominio de la lengua común —un docente es, antes que de ninguna otra cosa, docente de su lengua convencional—. Este es su esfuerzo básico, su hacer limpio y trascendente; a partir de aquí todo es disposición coherente y generosa. El conocimiento fluirá y el conocer se pondrá en marcha.

Decirlo rápido no es eludir la dificultad; quienes ya la conocen por su práctica recordarán las horas de pensamiento que puede llevar el poner a un significado en su sitio y en su momento y cómo, desde esas coordenadas, comienza a dar de sí cuanto de afán descriptor explicado contiene y cuanto muestra de su desnudez como reclamo de compleción que conlleva. En eso está la enseñanza y la necesidad de aprender descubierta; la desazón gratificada de quienes lo ven y lo responden, los alumnos, para quienes la persona del docente investigador es un lexema puro en toda construcción para seguir conociendo, y lo es claro, más, luminoso: el decoro que muestra su interés y compromiso, coherentes y con gran generosidad, para los que todo conocimiento es un puro pretexto en la didáctica específica en la que se utiliza, y se maneja adecuadamente. Cuanto más deseen ocultarse en su eficaz coherencia y esfuerzo estos docentes investigadores, más claro será su recuerdo como estímulo mantenido. Padres y profesores deben situarse en esta ambiciosa posición: su sitio no ha desaparecido porque las formas de vida actuales parece que los oscurecen por la opacidad de ciertos artilugios o los reclamos de costumbres, ocupaciones e irresponsabilidades. Los estorbos pueden ser transformados en medios, meros apoyos para quienes están más allá de mediar, pues son los protagonistas más comprometidos: padres y maestros.

6.2. Los conocimientos como fuente y necesidad de comunicación

Los conocimientos fluyen del docente investigador al alumno en un fluir que no es sólo transmitir, sino comunicar en el que lo comunicado es un mero pretexto educativo, un incentivo para que el alumno crezca como ser humano, crecimiento que supone un deseo practicado de seguir conociendo, de mejorar el conocimiento y el conocer. Con la mejoría propia, los otros se favorecen; en quienes sienten este hecho como necesidad propia, el germen de futuros docentes investigadores sólo debe ya conformarse —formación— para fructificar. Dos condiciones son necesarias para que esto último suceda, condiciones y suceder que tienen valor general. Es preciso, en primer lugar, que el conocimiento se adquiera de forma singular, como ya se ha ido anticipando, esto es además necesario para que el docente lo sea de manera eficaz. Singularidad no sólo en cuanto personal, esto siempre sucede, sino en cuanto el adquirir el conocimiento por parte de los profesores es distinto, en aspectos concretos e importantes, de cómo lo necesitan otros profesionales, idea ya anticipada. Conocemos por aspectos que en principio no inquietan en otras profesiones: cómo pasamos del autoidiolecto a las lenguas convencionales y su práctica como lenguajes personalizados, es una buena muestra.

Se trata de un proceder racional puro y exclusivo. Ya los griegos presocráticos se cuestionaban sobre aquello que constituyera las cosas, el átomo, y cómo desde ese constitutivo organizado comenzaba una funcionalidad cósmica llena de misterios que suplían con nombres de divinidades o dejaban en los arcanos de lo desconocido. Poco a poco, la razón encontró que desde la tierra algunos misterios eran explicables. Cuando Euclides (1991-1996) ideó un sistema desde el que se podía explicar con fiabilidad suficiente cómo eran algunas estructuras cósmicas y él mismo y otros con esas y diferentes explicaciones análogas resolvían problemas que facilitaban la comprensión de aspectos importantes en las maneras de vivir y podían resolver con más rapidez, eficacia, fiabilidad, comodidad y hasta belleza; cuando todo esto iba pasando algo muy importante y no totalmente original de ese momento, comenzó a suceder.

La racionalidad organizó sistemas de significados dentro de los cuales alcanzar una fiabilidad completa era posible. A esos sistemas se han ido llamando formales axiomáticos y son decidibles, consistentes, pero incompletos (González, 2007b). Dentro de ellos la razón se movía con confianza: establecidos los axiomas o postulaciones, a veces pura nomenclatura de los elementos a utilizar, los nombres, las normas a seguir en operaciones concretas y en cierto modo definidas por el sistema dan la pauta para la fiabilidad interna. Establecido todo esto, el proceso consistía en organizar composiciones estructurales y ver las formas de probarlas para fijar su estabilidad dentro del sistema a esa criatura se le llamó Geometría; Heródoto explica lo que él entendió que era la causa de ese llamar. Se denominó teoremas a aquellas estructuras que una vez demostradas pasan a formar parte del conjunto axiomático. Pronto se comenzó a pensar que aquellos sistemas eran recintos de verdades absolutas. Más tarde otros se dieron cuenta de que los axiomas eran estructuras asentadas en tierras movedizas: eran puras convenciones. Pero, con todo, allí había significados de un alto valor, por tanto, un gran pretexto educativo: Platón puso en el frontispicio de su Academia. «No entre nadie que no conozca la Geometría».

7. LA ACTIVIDAD EN LA DIDÁCTICA Y EN LAS DIDÁCTICAS. DIVERSIDAD EN LAS FORMAS PARA LAS DIVERSIDADES EN LA EXISTENCIA

Con frecuencia en la didáctica se olvida gran parte de lo precedente para tomarse como una pura actividad, quizás activismo, apropiada para distraer controlando o simplemente llenar un tiempo de pastoreo. Esto sólo puede suceder si el docente investigador no conoce su cometido o no le interesa, es decir, si no es tal profesional. Cuando esto último sucede su actividad consiste muy frecuentemente, en contar lo que a él le contaron y cómo lo hicieron. De camino satisface a los seres humanos, socialmente agrupados, que pueden dormitar con despreocupación, sobre todo si tienen responsabilidades que los perturbarían si las cosas fueran distintas. Pero la didáctica no sólo es cómo, es antes y sobre todo, qué. La actividad es puro efecto, su causa consiste en la búsqueda del conocimiento y su forma de aumentarlo en el conocer; conviene no olvidar ahora qué se entiende aquí por conocimiento y cómo es el soporte de cuanto somos. También conviene no olvidar que en líneas anteriores nos ocupábamos hablando de aconteceres de un momento de la historia de la humanidad —inserta en la historia de la evolución entendida ésta como historia radical— en que, junto a los palacios y los templos surgieron las academias, las escuelas, y que lo que sucedió allí se ha extendido de manera bastante general y que donde no ha llegado, la vida misma es otra cosa.

7.1. De la subjetividad existente a la objetividad deseada

Conviene darle a la didáctica asientos más sólidos, aunque como todo en la evolución, también movibles; —también implica eliminar antes lo obsoleto inmovilizado—. La didáctica es una porción del conocimiento humano singularmente importante, ya se ha anticipado su vinculación a la epistemología, considerando a la didáctica, en cierto modo, su precedente. Por ser comunicación, se refiere al conocimiento y con su manera de hacerse práctica se busca potenciar el conocer en quienes son los protagonistas de esa práctica: docentes investigadores y alumnos. La actividad, de unos y otros es el pensamiento reflexivo y crítico como a la razón corresponde, y nadie ha evidenciado que hay un momento que puede estimarse demasiado precoz; si bien, en ocasiones, parece buscarse anularlo.

La didáctica, como actividad, debería ser de uso preferente desde la educación infantil —en cada momento a su manera: esta previsión es también didáctica—; aunque hoy el pensamiento está ausente, si no expulsado del ámbito escolar; más, a gran parte de los alumnos les resulta insoportable su práctica: no han de pensar, sino divertirse, aprender se dice, pero qué —aquí es donde la escuela pierde su cometido de filtro orientador de las formas de vida—: aquello que se predica que es de interés en la vida, de manera sintética: el ocio estéril si no funesto y la búsqueda de bienes tangibles. No es nuevo esto en la humanidad, pero es llegado el momento en que debe ser relegado o eliminado si no queremos que la vida misma afronte peligros de cada vez más difícil superación; vivir al borde del precipicio que Schiller anunciaba como apetencia de la razón, tiene ahora otra forma de interpretarse.

Pero es la razón la que vive y la que tiene respuestas adecuadas o no para ese vivir: la educación es una necesidad de la naturaleza, está entre sus procesos. Por eso ella misma, la razón, buscó cómo estar en ese su estar sucesivo que crece evolutivamente. Y por eso generó los sistemas formales axiomáticos en búsqueda de apoyos propios de su ser y hacer. Sólo tiene significados: ellos son el mundo y cuanto este contiene. Y hay algunos a partir de los cuales se puede como reconstruir sucesivamente ese mundo buscando su compleción más satisfactoria. Elegir bien esos significados permite cotas de avance más fiables aunque limitadas a sí mismas —como las fijadas en los sistemas formales axiomáticos—; pero este límite permite vislumbrar su superación, esto es, seguir conociendo, lo cual requiere y supone un uso de la imaginación dentro de su cometido más trascendente y en el que se asientan otras formas de imaginar que se van aproximando e influyendo sobre el significado de realidad, la realidad que tenemos —esto es distinto de la pantomima del modelado del que ahora se habla con una insistencia y superficialidad sospechosas; no debe olvidarse el origen, más consistente pero también falaz, del término modelo aplicado a la acción racional dentro de la física, por ejemplo—.

Anda la razón entre sus sistemas formales y con ellos: un rehacer que sirve para explorar la consistencia de sus significados e ir generando los que van sirviendo en la explicación que la racionalidad va alcanzando del cosmos: una cosmología con la que expone de manera sucesivamente más satisfactoria y en la que sus componentes se organizan en tramas y urdimbres que constituyen estructuras funcionales; una constitución armónica en que la lógica significada como soporte pautador, descubierto sobre y desde el mismo proceso evolutivo — lo que hemos llamado lógica radical por tanto— se proyecta en las formas linguísticas convencionales de la comunicación como lógica formal o convencional —también simbólica o matemática— proporcionando los cauces en los que entran los significados como símbolos, puestos por cada racionalidad convencional al emitir o recibir mensajes del otro. Con ello el significado de alteridad también encuentra su sitio. Los símbolos singulares aportan la flexibilidad que necesita el entendimiento y conservan de los significados aquello

que los acerca al compartir y que llamamos objetividad, siempre en grado creciente de esperanza.

El constante fluir del proceso evolutivo que acarrea la totalidad de los significados de las cosas del cosmos y se ajusta así a un soporte en el que encuentra la estabilidad relativa que necesita el entendimiento por parte de cada interlocutor en la comunicación, es un fluir que necesita una potente reflexión sobre cómo se introduce en el ejercicio didáctico. Cada uno de esos interlocutores ejecuta así, en el traslado entre lógicas, radical y convencional en su consideración conjunta y sucesiva, los ajustes pertinentes para conservar la unidad de los discursos y su diversidad singularizada; a la vez que cada uno reproduce el esquema evolutivo general en el que el cambio continuo se deja ver incluso a través de la aparente y momentánea cristalización que conlleva cada formalidad lingüística, derivadas éstas de ser cada lengua un sistema formal axiomático en el que los cambios de significado a que obliga el proceso evolutivo son también significaciones convencionales aceptadas como imágenes aparentemente quietas durante el tiempo de su entendimiento; entendimiento que viene a ser como el impulso necesario para que la continuidad del cambio no se detenga: el receptor en cuanto percibe la imagen torna su actividad racional hacia los procesos sucesivos propios de todo significado. En este tornar, dicho ahora de otra manera, está el efecto del uso didáctico del significar.

7.2. De la actividad del docente al aprendizaje del discente

Tomando a las actividades didácticas desde su esencial base, su diversidad es evidente y uno de sus puntos básicos está en las formalidades que necesita la convencionalidad para la comunicación. Los sistemas formales axiomáticos proporcionan los signos, fonemas y grafos en las lenguas, y las normas de su uso y constitución en unidades superiores de significado que llamamos discurso. Los ajustes de significados de las singularidades constituyen los referentes semánticos de las gramáticas desde su convención formalizada y, en cierto modo, impersonal: lo que portan las palabras, habladas o escritas, sólo en ellas permanece, está en el flujo evolutivo de otra manera —manera de fidelidad al cambio que lo absorbe como se va produciendo y que se manifiesta cuando se lo utiliza de nuevo por una persona— en tanto alguna singularidad no se la apropia.

Nada es estático en la evolución, sólo lo es aparente en la forma en que se manifiesta comunicativamente. De aquí que el principio de no contradicción esté en la base de las convencionalidades, no en la evolución donde la contradicción dialéctica es un hecho permanente, causa de que Kant (1979: 149) hablara del *noúmenos* —*noúmena* en Kant (1960: 19, vol. 2); *númeno* en Kant (1978: 269)— como «objetos pensados sólo por el entendimiento», atento éste a las formalidades aparentemente estables. Cierto que con el *noúmeno* se sigue aceptando el dualismo que se enquistó, muy tempranamente, en el hacer explicativo de una concepción, significado, de la racionalidad.

Esta consideración es la raíz de la importancia concedida al manejo y utilidad de las formalidades puras, vacías, menospreciando la contradicción que en ellas se instala supone, contradicción que, así entendida, las anula: toda sintaxis tiene sentido al servicio de la semántica, su propia arquitectura deja al descubierto la falacia de olvidarlo. Pero también es el más poderoso reclamo de la necesidad de la comunicación educativa, la didáctica, en la que los significados son lo importante, hacen presente lo inevitable de la educación de una racionalidad que fenecería sin ese apoyo natural, evolutivo por tanto. Tomada la didáctica de esta manera, le da consistencia y, con la flexibilidad que permite y conlleva, se hace soporte de la adquisición del conocimiento en la singularidad individualizada.

Desde el pensamiento personal en sus sucesivos ajustes, el docente investigador va respondiendo a las adaptaciones al aprender del otro que quien, con su trabajo, debe conseguirlo; en este proceder adaptativo está la base de la singularidad profesional que lo caracteriza al profesor. El docente piensa e investiga para que sus alumnos adquieran ese mismo proceder como propio y como el mejor ejercicio de las libertades en cuanto a ellas conduce desde el entendimiento que la vida reclama en forma de necesidad: un hacerse compartido desde el que el estado de bienestar general es un deseo naturalizado en su universalidad. Los exigentes ajustes que el docente investigador va haciendo en su conocer, su esfuerzo, coherencia, perseverancia, generosidad, interés y compromiso, forma de ser consecuencia de su conocimiento, siembran lo que la vida le muestra como exigencia para una conducta que lo pone de manifiesto. Y no hay un exponer que no sea ponerse de manifiesto a sí mismo quien expone, de aquí la trascendencia de su ser y hacer y las diversidades posibles de mostrarlo.

La manera de enseñar lenguas, ciencias de la naturaleza o historia parten de este significado de la realidad, tan variable en sus posibilidades de ir mejorando en cada docente investigador, como diversas son las maneras de exponerse el conocimiento en fidelidad a los significados que se utilizan. Tan diversas son las formas de entender y los esfuerzos de exponer las ideas de Newton como constante es el tesón para conseguir que lo expuesto por el gran físico —filósofo de la naturaleza— sea lo que se manifieste con la fidelidad que cada ser diverso logre. En la diversidad está la riqueza, el magisterio del docente investigador, la manifestación de lo incompleto y falible de todo conocimiento y conocer y lo inexcusable de su continuidad en cada ser singular. Así, este ser diverso del profesor se transforma en riqueza desde su asignatura. Todo lo anterior trasciende considerablemente lo que se viene llamando adaptaciones curriculares, refugio de abundantes y torpes rutinas.

La preparación del docente investigador tiene en la diversidad sucesiva de su ser la fuente de variación en su hacer. Lo que entendemos como constante y manantial de referencias valiosas para aprender, para seguir conociendo, es el modo de acomodarse la razón, los estadios de su crecimiento, de su actividad, al proceso evolutivo en el que está. Este acomodo lo facilita la educación al ir haciendo que lo conseguido se presente como fruto del pensamiento reflexivo y crítico que garantiza el mejor uso de las libertades sucesivamente aprendido. Ir entendiendo que la norma está en el vivir y se hace presente en su necesidad para que el entendimiento sea posible en la comunicación, manifiesta irrefutablemente que las libertades son compartidas y que el compartir como apoyo de la propia satisfacción está en la base del bienestar general. Así este bienestar se presenta, no como una conveniencia, más bien como una necesidad.

Aprender historia o geometría como cualquiera otra forma de manifestarse el conocimiento, se transforma en poner en la vida lo que la vida es: la lógica radical se hace patente en la lógica formal propia de la convencionalidad comunicativa, y, consiguientemente la evolución se proyecta en el vivir —amplio, profundo y trascendente juego de significados en el que se entreveran los aspectos de la expresión del conocimiento en su unidad: el cosmos como referente en recurrencia que permanece y las formas de su allegamiento y expresión: mundo y lengua (González, 2007b).

7.3. Del procedimiento al efecto en la actividad didáctica

La educación, el entendimiento y la esforzada manifestación del docente, de toda su persona, es la actividad única con la que aquel allegamiento y expresión se consiguen, el conocimiento utilizado en cualquiera de sus variedades es un pretexto, saberlo elegir y presentar,

comunicar, es el trabajo del docente, trabajo al que llamamos didáctica. Su efecto, que los alumnos aprendan que dejar de conocer es imposible, pero que no todo conocimiento produce los mismos efectos en cuanto a lo que cabe esperar para hacer una vida con más satisfacción general —el cómo irlo haciendo es también aprendizaje obtenido de una enseñanza como lo único que lo hace posible—: en la que la presencia del docente, presencia inexcusable, directamente personal, manifiesta el conocimiento en forma de interés y compromiso coherentes y en la que esa forma de comunicación proporciona una manera de aprender. La vida así lo hace necesario y para ello nos ha situado la evolución en su torrente y, de tal manera, que cuanto lo estorbe, lo desvíe o lo malogre, puede ser calificado como fruto de interés erróneo. La evidencia está en los efectos y estos son palpables: la evidencia mejor significada.

La subjetividad existente y la objetividad que se desea —no podría ser de otra manera: poner la objetividad sucesivamente en el horizonte es hacerla fiel a la evolución y reforzarla con el afán permanente de un establecimiento, establecimiento que la va haciendo esperanza más clara en su devenir—, se establecen en una dialéctica cuya síntesis es el progreso del conocimiento en unas formas de vida que van permitiendo que la equidad —condición de lo racional (González, 2007b)— se generalice en normas sucesivamente mejorables y mejoradas para bien general: práctica de la mejor manifestación de lo que llamamos objetividad. La evolución deja ver así que nada es contingente en ella, pero su propio ser manifiesta, en los significados que la racionalidad alcanza, la determinación que la incontingencia conlleva y que la hace incierta en el conjeturar de la razón. Así estamos siendo. Si esta nuestra condición como conocimiento, significados, sucesivamente en un irse reconformando, también está presente con su insuficiencia y con su esperanzado crecer, en el pensamiento del docente investigador y, en sus manifestaciones en consecuencia, su enseñanza tendrá toda la eficacia que el vivir necesita.

Si la variabilidad de la acción docente es un hecho, dato en la actividad racional, el aprendizaje tendrá dos fuentes de variación: la propia de quienes aprenden y la recibida a través de la enseñanza. Así es como la naturaleza ha previsto la variabilidad educativa en respuesta a lo diverso de la razón como entidad singular personalizada. La unidad genética, ya con apuntes de variaciones posibles, amplía su campo y reclama a la educación para reencontrar la unidad evolutiva alcanzable de muy distintas maneras. El estado de bienestar para todos y cada uno de los seres humanos tiene tantas formas de ser alcanzado como personas pasan por la existencia. La educación y sus procedimientos prácticos de realización aparecen con la potencialidad diversa en toda forma de manifestarse: no hay dos aprendizajes idénticos, la educación es siempre personalizada. Así, la didáctica es una forma de comunicación que utiliza el fondo unitario del conocimiento —convencionalidad formal y evolución— para hacerse posible en su variedad. En las didácticas específicas cada temática concreta se ofrece como unidad en la diversa comprensión para desarrollar su potencia educativa a la que sirve como pretexto (González y Díez, 2004).

No hay racionalidades estándar, ni crítica de la razón pura, si acaso, de su efecto: el conocimiento; entenderlo así está en la base del progreso. En consecuencia, todo hacer racional es diverso y ambos conceptos son recurrentes. Si hay actitudes con alguna similitud en su convencionalidad, no en la práctica concreta de las acciones a las que conducen. Los modos de investigar y exponer son proceders propios de cada docente investigador. Faraday y Maxwell eran escasamente coincidentes en sus propios y singulares procedimientos, y ambos fueron pilares básicos en una actividad crítica y revisora de la física con las que se asientan los cambios posteriores. Algo análogo puede decirse de Planck y Einstein, quienes son los fundadores de las nuevas concepciones físicas —aún nuevas en cuanto no suficientemente

completadas— y no tienen entre sí grandes coincidencias en sus actividades docentes e investigadoras.

Hechas ya referencias a cómo se enseña para que otros aprendan, haciéndose ese aprendizaje desde sí, queda ahora manifiesto que el investigar del docente es también enseñanza: se investiga para resolver problemas y el docente investigador los tiene sobre cómo enseñar y sobre el conocimiento que le sirve de pretexto —en realidad son la misma cosa, todo conocimiento que ha de ser enseñado debe, de alguna manera, ponerse en entredicho para que se haga necesario conocer básicamente lo que se cuestiona y buscar su más ajustada continuidad desde su fondo, y en su forma, en ambas cosas—. Cómo enseñar y el conocimiento pretextado suelen darse en la natural secuencia que exige su uso didáctico: en ninguna enseñanza se puede prescindir de las investigaciones que la sustentan, ni en ninguna investigación se pueden desconocer las enseñanzas que la preceden, aunque nada se repita rutinariamente en el conocimiento y en el conocer —los docentes enseñan aquello sobre lo que investigan—. Si agregan la consideración de sus alumnos, consistente e inexcusable, las secuencias en la enseñanza, que no adaptaciones curriculares, se dan solas.

7.4. Del método como procedimiento

Que grupos de poder traten de fijar procedimientos generales y de obligada fidelidad no tiene otra justificación que sus propios intereses y su permanencia en el poder; que existan lacayos que viven servilmente de su obediencia y cómodamente asentados en ella no es más que una triste y lógica consecuencia. Sólo los verdaderos docentes investigadores tienen fuerza para oponerse a esa torpe acción agostante: ni amparados en la debilidad de su juventud —el manido tópico de que en ella se dan los momentos más fértiles en el hacer conocimiento sirve como truco dominador— los docentes investigadores de verdad deben dejar de entender que son los que hacen progresar el conocimiento y el estado general de bienestar, consecuentemente. La conjunción de ambos logros es su mayor y mejor éxito. De todo se aprende, pero en el conocer no puede darse la mera y exclusiva repetitividad en sí, esto deben tenerlo como firme convicción los docentes noveles.

En consecuencia, los procedimientos y actividades didácticas —no modelos ni paradigmas que supondrían un aherrojamiento innecesario y limitante— están al servicio de la diversidad a la que no anulan, no pueden ni, en consecuencia, deberían tratar de hacerlo. La diferencia pertenece a la singularidad personal y se debe potenciar utilizando las homogeneidades de las formas de vida introducidas como conductas acomodadas al necesario compartir. El docente investigador ha aprendido, así debe ser, a entender el método como procedimiento y se manifiesta en su comunicación con una prudente cautela en la que el método propio de cada temática o asignatura —manifestación concreta del conocimiento único en una de sus formas— aflora en su propia manera de ser y hacer, en su comunicación. Ahí está todo el ser y proceder que caracteriza a la didáctica.

Cómo el método que imponen los fundamentos de toda doctrina se hace presente en la forma concreta de la comunicación propia de cada profesor, es cuestión didáctica y constituye su hacer didáctico personal. En su diversidad todos los haceres didácticos tienen el potencial de ser educativos, que lo sean depende de qué es y cómo se ejerce el dominio del conocimiento de cada docente investigador, del interés, compromiso y coherencia propios y manifiestos en su comunicar. Su efectividad en los docentes investigadores es fruto de formación que, habitualmente, llamamos inicial o permanente, ésta como el constante inicio de su variabilidad. Considerando que, «por muy alta que sea su formación para saber, con fre-

cuencia no reúne suficiente cantidad y calidad de aprendizaje para ser» (De la Herrán, 2002: 293), lo que es defecto de cómo se han preparado como docentes investigadores.

Recordando que entendemos la pedagogía como los fundamentos y métodos de la educación, es decir, como una epistemología, epistemología que lo es del hacerse el conocimiento como conocimiento: efecto y acción de conocer y, desde ese recuerdo, el hacer didáctico es la práctica de esa acción producida desde el efecto; una actividad en la que el fundamento lo constituye el propio conocer, y su método las formas de ir logrando su consecución en cada ser humano —la epistemología reverdece de continuo. ¿No es la filosofía pura *episteme*? (González, 2007c)—. El logro depende del trabajo del docente y este logro, como aprendizaje, de la enseñanza que lo propicia. Como en todo lo que a la evolución pertenece, mejor decir que lo va propiciando y sirviéndose de lo conseguido, la presencia de unas normas es incontingente, normas cuya utilidad depende de su sucesivo acomodo flexiblemente renovado: a toda norma la hace caduca el proceso al que se aplica, cambiarla oportunamente además de respetarla durante su vigencia, son principios en todo hacer y formas de vida; lo que se pone en clara evidencia en el vivir democrático al que pertenece todo hacer realmente educativo.

CONCLUSIONES

Conocer para vivir, vivir como manifestación de una conducta propia, hacen de cada ser humano una entidad social dispuesta a contribuir al bienestar propio que es el de todos y cada uno. Este es el logro de una educación de la racionalidad para su ajuste flexible y diverso al proceso evolutivo en el que estamos. Estar como efecto de una actividad educativa cuyo hacerse práctico es la didáctica que, compleja de ejecución, necesita ser concebida con sencillez, aunque en profundidad con respecto a sus fundamentos: entender el conocimiento como una unidad, más allá de sus divisiones convencionales, incluso redundantes, si no contradictorias. El objeto del conocer es el cosmos y las formas de su expresión. Como actividad racional el pensamiento propicia el conocimiento: obtener y tener significados, cuya ordenación personal la genera una potencialidad heredada que se hace acto en el pensamiento como habla, lengua autoidioléctica en uso, base ésta de la lengua convencional que hace posible la comunicación entre personas. Este hacerse posible es una consecuencia de la necesidad de ajuste que la evolución impone a los seres humanos como entes —y entes que poseen razón— en el proceso evolutivo con el que se va conformando el mundo. Se concluye así, en primer lugar, qué es lo que fundamenta a la didáctica.

El conocimiento único tiene sus fundamentos y métodos: los fundamentos son el objeto de conocer y su método el ejercicio de la racionalidad. Conocer y método son potencialidades genéticas que necesitan la educación para su desarrollo, su transformarse en actos —en una referencia modificada en fondo y forma al pensamiento aristotélico—. Esta consideración nos ofrece a la actividad educativa en ajustada continuidad de las dotaciones heredadas, ajuste que hace considerarla como una acción natural propia del proceso evolutivo que la dispone como forma de acomodación a sí mismo. Se concluye así, en segundo lugar, que la didáctica tiene su base en los fundamentos y métodos de ese ajuste y es, consecuentemente, la forma de la acción educativa que se ejerce sobre la racionalidad por ella misma. Pero la racionalidad es diversa, tanto como diversos son los seres humanos.

En nuestro tiempo, en realidad se trata de una diversidad de diversidades lo que ofrece más dificultad a la didáctica; dificultades lógicas que en y desde ella son superables: es necesario no alterar su fundamento y disponer la actividad educativa de tal manera que cada

docente investigador se encuentre en su trabajo con el número de alumnos que puede atender para conseguir los fines propios propuestos; fines en armónica convivencia con los envolventes del entorno. El docente investigador es un profesional con un dominio singularizado del conocimiento —en las carreras docentes se debe tender a «orientar coherentemente los programas desde una perspectiva superior a la disciplinar» (De la Herrán, 2005:240)— y una gran coherencia entre sus intereses y sus compromisos, coherencia que se refiere a una formación específica como profesional de una actividad concreta. Aflora así la tercera conclusión: la singular y específica formación de los docentes investigadores en cuanto de ellos depende, de manera muy importante, toda otra forma de actividad profesional.

En afinidad con estos conceptos he optado por dirigirme a los fundamentos, más allá de descripciones, poco explicadas generalmente, o de sugerencias para formas de hacer como ofertas, más o menos modélicas, que considero fuera de las maneras singulares de acometer la actividad educativa en las aulas. Insisto sí, en la necesidad de preparar a los docentes investigadores para otro significado de la realidad bastante más compartido y conveniente pero poco practicado. Lo que conduce a una cuarta conclusión sobre la necesidad de actitudes reflexivas y críticas para obtener otra consideración de la didáctica que posiblemente la hace más sólida y fiable; pero no una más.

Así, en la diversidad de diversidades que he citado no es necesario recurrir a consideraciones diferentes ni a procedimientos distintos, sólo que lo propuesto pueda cuidarse con sosiego y atención más estrictamente personalizada. Si lo común en los seres racionales, por ejemplo, es la potencialidad lingüística, lo personal es la lengua concreta aprendida y, entonces, la educación ha de iniciarse, o seguirse, sin olvidar lo que es común para que las diferencias se hagan compatibles y sirvan al convivir. Cómo se hace es lo propio de la didáctica, del trabajo de los docentes investigadores y, tanto no admite procedimientos modélicos, cuanto las diversidades exigen generar de continuo respuestas válidas en su ejecución concreta. Pero ese generar es a lo que el docente investigador debe responder; de aquí el doble término —docente investigador— en su denominación; y a ese responder se aprende porque se enseña no lo que hay que hacer, sino la disposición para generar la respuesta que cada situación demande. Y esto sólo está en dependencia del conocimiento de quiénes deben realizarlo. Eso sí, el significado de conocimiento deberá ir cambiando, como una quinta conclusión que afecta muy de lleno a los procesos formativos de los docentes para atender a las demandas de sus alumnos en la actualidad.

Junto al cambio en el significado del conocimiento y del conocer, a los que aquí se ofrece una aproximación, deben necesariamente ir otras variaciones conceptuales y organizativas, a algunas de las cuales ya se ha hecho alusión. Entiendo que lo aquí propuesto permite más flexibilidad, apertura, elasticidad y prospectiva: el alumno debe aprende a vivir desde lo que es y donde está, a entender la vida, pero mirar necesita la orientación del ver: el conocimiento. Es necesario, consecuentemente, revisar los conceptos de integración e inclusión, poner juntos no resuelve los problemas de la necesaria armonía: cuántos, cómo, para qué y durante cuánto tiempo son consideraciones previas y concluyentes en las que los centros en su totalidad deben implicarse —la actividad educativa entendida como orientación se hace insoslayable—. Aparece aquí una sexta conclusión que sintetiza los problemas de organización y gobierno —por eso la UNESCO determinó un ámbito de conocimiento que pone en buena secuencia a la didáctica y la organización en las escolarizaciones—.

Toda diferencia superable, y algunas por ahora no lo son, —advertir de la necesidad de su diagnóstico corresponde a los padres y al docente investigador con cuanta precocidad sea posible, hacerlo, no—, tiene solución desde las planificaciones que aquí se posibilitan y orientan si, además, la singularidad concreta que se presenta es atendida desde su estricta

diferencia y durante el tiempo que lo necesite, tiempo generosamente entendido por el docente investigador que ha sido cuidadamente preparado para ello: hacer antes de tiempo la integración de un alumno en el grupo de referencia, es siempre un error que paga caro el alumno. Estas exigencias están inéditas en las prácticas educativas actuales. Y conviene no olvidar desde unos y otros ejercicios de la responsabilidad, que «es la de enseñar una actitud comprometida cuyo compromiso tiene, frecuentemente, la forma de una expectación atenta a apoyar un proceso que se va haciendo a base, también, de rehacer su pasado» (González y Díez, 2004: 266). La séptima conclusión se refiere a la necesidad de una actitud de compromiso coherente que integre a cada persona y situación en el conjunto educativo. Alguna vez las reuniones de distintos niveles de asistentes dejarán de referirse solamente a problemas burocráticos y, si acaso, de estructura.

Proceso aquel con el que se hace y rehace y que tiene ese maravilloso apunte de Poincaré (1963:100) hacia la selección que debe preceder a todo proceso formativo de los docentes investigadores:

> «Al lado de estos futuros ingenieros, otros alumnos menos numerosos deben, a su tiempo, llegar a ser maestros; es preciso entonces que vayan hasta el fondo; un conocimiento profundo y riguroso de los primeros principios les es, ante todo, indispensable. Pero esto no es una razón para no cultivar en ellos la intuición; porque se harían una idea falsa de la ciencia; si no la mirasen jamás sino por un solo lado, no podrían desarrollar en sus alumnos una cualidad que no poseyeron ellos mismos.»

Síntesis octava y definitiva aquí, con la que Poincaré se responde así mismo en lo transcrito de él en el párrafo inicial y cuanto más contiene este capítulo.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Ayer, A. J. (1969). *El concepto de persona*. Barcelona: Seix Barral.

Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

De la Herrán, A. (2002). *El ego del docente. Punto ciego en la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.

De la Herrán, A. (2005). Formación y Transversalidad Universitarias. *Revista Tendencias Pedagógicas* (10), 223-256. Madrid: Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la UAM.

Dedekind, R. (1998). *¿Qué son y para qué sirven los números?* Madrid: Alianza Editorial.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Einser, E. W. (1987). *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.

Elena, A. (1989). *A hombros de gigantes. Estudio sobre la primera revolución científica*. Madrid: Alianza Editorial.

Euclides (1991-1996). *Elementos* (tres volúmenes). Madrid: Gredos.

Frege, G. (1972). *Fundamentos de la aritmética*. Barcelona: Laia.

González, F. E. (2001). Generación del Conocimiento y Actividad Educativa. *Revista Complutense de Educación* 12 (2), 427-484. Madrid: Servicio de Publicaciones de la UCM.

González, F. E. (2007a). Conocimiento y Comunicación. Bases de la Actividad Educativa. *Revista de la Universidad de Cartagena*. Colombia.

González, F. E. (2007b). Sobre los Fundamentos de la Actividad Educativa. En preparación.

González, F. E. (2007c). Conocimiento, comunicación y actividad educativa en la diversidad. En E. Macías (Coord.), *Conocimiento e interacción educativa. La atención a la diversidad en la educación secundaria*. En publicación.

González, F. E. y Díez, M. (2004). Las Didácticas Específicas: Consideraciones sobre Principios y Actividades. *Revista Complutense de Educación* 15 (1), 253-286. Madrid: Servicio de Publicaciones de la UCM.
Hegel, G. (1988). *Principios de la filosofía del derecho*. Barcelona: Edhasa.
Hawking, S. (2003). *A hombros de gigantes*. Barcelona: Crítica.
Kant, I. (1960). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Losada.
Kant, I. (1978). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.
Kant, I. (1979). *Crítica de la razón pura*. México: Porrúa.
Machado, A. (2001). *Poesías completas*. Madrid: Biblioteca Austral.
Merton, R. K. (1965). *On the shoulders of gigants. A shandean potscripts.* Nueva York: The Free Press.
Peano, J. (1979). *Los principios de la aritmética*. Oviedo: Pentalfa.
Poincairé, H. (1963a). *Ciencia y método*. Madrid: Espasa Calpe.
Rousseau, J. J. (1971). *Emilio o la educación*. Barcelona: Bruguera.
Rousseau, J. J. (1980). *Ensayo sobre el origen de las lenguas*. Madrid: Akal.
Russell, B. (1974). *Ensayos sobre educación*. Madrid: Espasa Calpe.
Russell, B. (1977). *Los principios de las matemáticas*. Madrid: Espasa Calpe.
Valdés, L. M. Comp. (2000). *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos.

BIBLIOGRAFÍA DE ESTUDIO

Bourdieu, P. (1983). Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. En J. Gimeno y Á. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Akal (pp. 20-36).
Bruner, J. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río (pp. 343-349).
Chomsky, N., y Piaget, J. (1983). *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Crítica (pp. 51-86; 174-185; 210-250).
Damasio, A. (2007). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica (pp. 283-288).
Day, C. (2005). *Formar docentes*. Madrid: Narcea (pp. 239-258).
Fernández Pérez, M. (1971). Residuo de Indeterminación Técnica en Educación. *REP,* XXIX (115, julio-septiembre), 275-295.
González, F. E.: Los textos citados en las referencias.
Kant, I. (2001). *Lecciones de ética*. Barcelona: Crítica (pp. 7-9; 234-257).
Locke, J. (1982). *Pensamientos acerca de la educación*. Barcelona: Humanitas (pp. 279-364).
Penrose, R. (1999). *Lo grande, lo pequeño y la mente humana*. Madrid: Cambridge University Press, (pp. 135-143).
Piaget, J., y García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Madrid: Siglo XXI (pp. 9-34).
Poincaré, H. (1947). *El valor de la ciencia*. Madrid: Espasa Calpe (pp. 137-173).
Poincaré, H. (1963b). *La ciencia y la hipótesis*. Madrid: Espasa Calpe (pp. 133-217).
Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea (pp. 167-179).
Vygotski, L.S. (2000). *Obras escogidas III*. Madrid: Visor (pp. 303-313).

ACTIVIDADES

Lo escrito es un conjunto de ideas, conceptos y acciones para docentes investigadores, en este sentido son meras sugerencias más apropiadas a aspirantes a profesores que a profesores en activo. El docente investigador debe ser preparado para generar y organizar su práctica educativa, si esto no se respeta se obtendría convencionalmente una contradicción, y en sí un contrasentido.

Gran grupo

Lecturas de textos breves o pensamientos sugeridos por los docentes que hagan referencia al conocimiento y al conocer en distintas formas y circunstancias. Un buen ejemplo lo son los textos de Poincairé ofrecidos en este capítulo. También películas como *El milagro de Ana Sullivan*, *La guerra de los botones*, etc.; o documentales sobre el origen del hombre, la estructura de la materia, etc.; en los que situaciones ordinarias o que presentan notable dificultad sean orientadas en el gran grupo. Han de pedírsele a los alumnos analogías, sugerencias de continuidad, formas de redacción del propio pensamiento —reflexivo y crítico—, etc. Puede aquí apuntarse el sentido de la intervención magistral y acotar con claridad algunas circunstancias de su forma, contenido, graduación, oportunidad, etc.

Seminario

Analizar las aportaciones individualizadas de los alumnos, tras su minuciosa corrección por el docente investigador —algunas correcciones deberán hacerse de forma estrictamente individualizada—. Presentación de otras ideas y discusión de las expuestas: se trata de ayudar la capacidad de atención, de que el otro se sienta escuchado, de diálogo y de construir conocimiento. Organizar los discursos individuales y precisar la lógica de su construcción, de respetar la curiosidad, poner en activo la imaginación, proyectándolo todo como pensamiento. Describir el significar, nombrar los significados, hacer previsiones de conducta posterior e indicar las disposiciones de sus apoyos. Acotar el momento y forma de reflexionar, avances críticos e incluso, conjeturas, etc. El docente investigador hará gala de flexibilidad, paciencia, perseverancia, equilibrio, coherencia, interés, compromiso, etc., y lo exigirá. Son momentos indicados para ejercer, reforzar o hacer la oferta de oportunidades para el buen ejercicio —buena práctica— de la tutoría.

2 Ausencias, insuficiencias y emergencias en la educación actual

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ
Universitat de Valencia

> «En la coyuntura actual, obstinarse en hacer pedagogía pura sería un error y un crimen. La defensa de nuestras técnicas, en Francia como en España, se desarrolla en dos frentes a la vez: el frente escolar y pedagógico por un lado, en el que debemos mostrarnos más atrevidos y creadores que nunca, porque el porvenir inmediato nos fuerza a ello; y el frente político y social, para defender vigorosamente las libertades democráticas y proletarias. Pero hay que estar simultáneamente en ambos frentes. Los obreros y campesinos españoles construyen desde el interior, mientras luchan sus milicianos. No entenderíamos que sus compañeros hicieran pedagogía nueva sin preocuparse de lo que sucede a la puerta de la escuela; pero tampoco comprendemos a los compañeros que se apasionan, activa o pasivamente (por desgracia), por la acción militante, pero permanecen en sus clases en una actitud conservadora, asustados ante la vida y sus impulsos, desconfiados del aparente desorden del esfuerzo creador.»
>
> CELESTIN FREINET, *L'Educateur Proletarienne*, n.º 1, octubre de 1936.

INTRODUCCIÓN

Ocupados a menudo en las partes se nos olvida la mirada hacia el todo. Entretenidos en el expertismo de nuestra actividad profesional, se nos olvida que somos biografía construida en mil historias por donde penetra la vida al completo. Por eso, en este capítulo sugiero detener el recorrido, necesariamente fragmentario, de la formación académica, para pensar la crítica que ponga en relación diferentes elementos y situaciones de la práctica de la enseñanza. Y propongo esa mirada desde alguien que fue maestro de escuela, que desarrolla ahora su práctica profesional formando a futuros educadores, y que en el momento de redactar estas notas es padre de una adolescente de 15 años y comparte su vida con una maestra de larga militancia en la renovación pedagógica. Debo aclarar todavía que dada la imposibilidad de separar ciencia de conciencia, quien esto escribe se declara un optimista histórico convencido de que el mundo y la escuela se merecen con urgencia nuevas posibilidades más justas, más libres y más igualitarias.

Decálogo de dilemas y retos en la escuela y la educación actual

Este decálogo no pretende generar ningún mandamiento. Es sobre todo una invitación a revisitar mapas conceptuales y re-pensar experiencias sobre el cotidiano de la escuela, con la finalidad de evitar la naturalización del actual estado de cosas en el campo social de la educación. Nace de la voluntad de problematización y el deseo de una práctica social crítica con

las actuales funciones sociales de la escolarización. Presentaremos a continuación los diez enunciados para pasar inmediatamente a su posterior desarrollo:

El primero: una cosa es escolarización y otra educación.

El segundo: una cosa es aprender para aprobar y otra cosa es construir conocimiento significativo y relevante.

El tercero: una cosa es el clientelismo y otra la participación. Una cosa es la representación corporativa y otra la comunidad educativa.

El cuarto —entramos en el aula—: una cosa es la autoridad y otra el autoritarismo. ¿Somos sujetos u objetos en el proceso de enseñar y aprender?

El quinto: una cosa es la búsqueda y tratamiento de la información y otra la colonización de la vida en el aula por el libro de texto.

El sexto: una cosa es el expertismo disciplinar y otra el desarrollo profesional basado en la problematización de la práctica y la colaboración entre iguales.

El séptimo: una cosa son los tiempos de la escuela y otra los tiempos de la vida.

El octavo: una cosa es la escuela y otra cosa es la ciudad. ¿Cuándo aprenderán a caminar de la mano?

El noveno: sobre el saber socialmente necesario y el problema del conocimiento en la escuela.

El décimo: la educación como relación de maternaje.

1. UNA COSA ES ESCOLARIZACIÓN Y OTRA EDUCACIÓN

A los efectos de la práctica reflexiva que pretendo con este capítulo, entiendo aquí la escolarización como la experiencia institucional de asistir a la escuela, que en el caso español es, entre los 3 y los 16 años, un derecho y una obligación. Y entiendo por educación una experiencia social y cultural por la que desarrollamos nuestra personalidad plena, adquirimos autonomía, aprendemos a pensar y a ejercitar la crítica, reconocemos al otro o la otra en su particularidad y diferencia, valoramos el territorio en que vivimos, adquirimos y ampliamos competencias para la vida, y construimos un saber de emancipación.

Por mandato constitucional la escolarización debería proporcionar educación pero todos sabemos que esto no siempre es así: aprender matemáticas es una cosa y poner las matemáticas al servicio del crecimiento humano, la solidaridad, el desarrollo personal, el despertar de la conciencia crítica, etc. es otra cosa bien distinta. Conozco casos en que cuantas más matemáticas —o cualquier otra disciplina— peor educación y un reconocido autor, defensor de las tesis de la desescolarización en los años setenta, argumentaba sobre el exceso de tiempo escolar gastado para la escasa educación que posibilitaba la escuela (Illich, 2006: 61). El sistema educativo está pensado para proporcionar educación, pero todos los años declara un importante índice de fracaso (¿podemos imaginar alguna empresa que viniera anunciando año tras año altos porcentajes de pérdidas?).

No descubro nada nuevo: desde que Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron publicaran en 1970 *La reproduction* se han sucedido numerosas investigaciones que muestran cómo el estado y el sistema educativo reproducen la desigualdad social y las relaciones de poder de unas culturas sobre otras. También Basil Bernstein, un año después mostraba cómo los procesos de escolarización legitimaban campos de significado vinculados con la diferenciación y la exclusión social. Los códigos de la escuela se acercan más a las culturas de poder y se alejan de los excluidos, las minorías y los pobres (Bernstein, 1996, cap. 3).

Así, la educación es un derecho humano sometido a las tensiones en el interior del campo social de la escolarización, en el que se dan un conjunto de relaciones objetivas e históricas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder. La escolarización se instituye en el sistema educativo, formando parte de las políticas públicas del Estado. La educación es responsabilidad del campo social más amplio de *la ciudad*, pero esto abre ya una nueva cuestión sobre la que nos detendremos en el desarrollo de un enunciado posterior.

2. UNA COSA ES APRENDER PARA APROBAR Y OTRA COSA ES CONSTRUIR CONOCIMIENTO SIGNIFICATIVO Y RELEVANTE

> Por ser el acto de conocimiento a la vez biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social, histórico, el conocimiento no puede ser disociado de la vida humana ni de la relación social.
>
> EDGAR MORIN, 1988:27.

Un amigo comentaba que su hija estudiante de Secundaria no quería preparar los exámenes con una antelación superior a tres o cuatro días, porque ¡tenía miedo a que se le olvidara! ¿Qué tipo de conocimiento es ese que se aprende hoy, se vomita mañana en el examen y se olvida pasado mañana?

El memorismo y la repetición mecánica siguen siendo una práctica habitual en muchas escuelas e institutos. Todos sabemos que eso no sirve para nada, y todos los docentes nos hemos examinado y quizá aprendido de memoria que esa es una pedagogía obsoleta que tiene sus orígenes en los monasterios y las catedrales del siglo XIII. La pedagogía del catecismo. En el inicio hubo que aprender la verdad revelada, tras el Renacimiento accedimos a la verdad demostrada, pero el método didáctico en el aula continuó siendo el mismo. El sujeto se relaciona con un saber que está fuera de sí mismo, desvinculado de la propia experiencia, fragmentado según la lógica de la organización académica disciplinar. Un saber así propedéutico puede conducir finalmente al expertismo, pero nunca a la sabiduría.

Esto plantea un serio debate sobre los contenidos de la enseñanza, y sobre las metodologías de trabajo en el aula. Desde la psicología educativa, David Ausubel (1990) fue seguramente de los primeros en destacar, frente al memorismo, el importante papel de la comprensión. Su teoría del *aprendizaje significativo* nos recuerda que cualquier nueva información debe relacionarse con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva —una relación intencional y sustantiva, nos dice— por la que las nuevas ideas se hacen significativas y a su vez expanden la posibilidad de nuevos significados. Ausubel puso el énfasis en los conceptos y otro psicólogo cognitivo, Jerome Bruner en una reunión con reformadores del currículum en 1964 reclamaba a los expertos disciplinares la identificación y jerarquización de los conceptos básicos que estructuran una disciplina o área de conocimiento, frente a los largos y a menudo inconexos listados temáticos o lecciones (citado en Cherryholmes, 1987).

El discurso pedagógico está nutrido de investigaciones que refuerzan la idea de la significatividad y relevancia para la construcción de un conocimiento con sentido. Recordemos la crítica a la educación bancaria que hizo Paulo Freire (1985), la búsqueda de un saber de emancipación, el trabajo con las culturas populares, y su propuesta metodológica de los círculos de cultura. Celestin Freinet (1973) vinculaba la educación con el trabajo pero éste último constituía para el alumno un proyecto libre y negociado, deseado y placentero. John

Dewey (1944) propuso trabajar con proyectos que acercaran al niño a su realidad social y le ayudaran a resolver problemas concretos para los que necesitaba integrar experiencias, actividades y saberes diversos, tanto dentro como fuera del aula. Stenhouse (1984) cuestionó los programas escolares alejados de la vida y los intereses de los adolescentes y propuso un currículum dirigido a la comprensión de los problemas relevantes de la experiencia humana seleccionando contenidos que pongan de manifiesto los problemas, dilemas y cuestiones vitales en las diferentes dimensiones de esa experiencia.

Las sucesivas reformas curriculares aumentan o disminuyen contenidos, incorporan o suprimen disciplinas, especifican y corrigen listados de objetivos más o menos largos, pero no acuden a la raíz del problema, que no es otro que una revisión en profundidad de la selección, la organización, la secuenciación y la codificación del saber socialmente necesario y de su sentido educativo.

3. UNA COSA ES EL CLIENTELISMO Y OTRA LA PARTICIPACIÓN. UNA COSA ES LA REPRESENTACIÓN CORPORATIVA Y OTRA LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Todos sabemos que la asistencia e implicación de los padres y las madres en los asuntos de la escuela y la educación de sus hijos es inversamente proporcional al recorrido por la escolarización desde la Educación Infantil a la Educación Secundaria. A más tiempo de escolarización menos participación familiar. También sabemos que hay profesores que se alegran de trabajar en escuelas donde se hacen pocas reuniones, que no quieren salir elegidos para ninguna comisión, que les da igual quién pueda ser el futuro director, que dicen estar en la escuela para enseñar su materia, pero no les interesa «la política».

Hasta no hace muchos años ninguna de estas posibilidades estaba reconocida y en el período de transición de la dictadura a la democracia fueron muchas y muy intensas las luchas del llamado «movimiento de enseñantes» para la democratización de la escuela y el reconocimiento de la participación social. La escuela pública se pretendía pública entre otras razones porque era pensada, construida y defendida por todos, por el pueblo. La escuela es de todos y para todos, se decía. El concepto de comunidad educativa integraba en el deseo de un proyecto de escuela pública a las familias, a los estudiantes, al profesorado y a los administradores y representantes políticos. ¿Qué ocurrió para que conquistada la posibilidad jurídica de la participación, la democracia escolar esté bajo mínimos?

Este es un problema teórico, político y pedagógico de primer orden, al que le dedicamos un proyecto de investigación (Martínez Bonafé, 2003) sobre el que destacaré ahora algunas cuestiones. En primer lugar, los asuntos de la democracia escolar, como en cualquier otro ámbito o campo social, no alcanzan su verdadero y radical desarrollo práctico si no se interiorizan y se hacen significativos y relevantes en el interior de la vida cotidiana del aula y del centro. Sin embargo, a menudo se interpretan las políticas de la participación como una tarea añadida al conjunto de las que implica la actividad escolar. En ese sentido, cuanta más democracia prefabricada menos construcción democrática. Cuando un profesor o profesora entra por la puerta de la escuela el 1 de septiembre a las 9 de la mañana, ya está allí la democracia, así que no es necesario pensarla ni luchar por ella. Se la deja estar.

En segundo lugar, la democracia escolar puede ser un discurso vaciado de contenido conceptual y procedimental. De manera que esas múltiples tareas que implica el cotidiano de la escolarización nunca son pensadas en clave democrática. Elegir los libros, organizar

los viajes, seleccionar los contenidos, informar a las familias, organizar el transporte, redactar los informes, repartir los tiempos, y un sin fin de otras actividades escolares, son todas ellas actividades cruzadas por una concepción de la democracia. En nuestra investigación vimos que el rearme cognitivo y procedimental pasaba por incorporar a ese cotidiano un bucle conceptual en que se ponían en relación los conceptos de poder, de saber, de ciudadanía y de emancipación. No me detendré más en esta cuestión, para cuyo desarrollo remito al trabajo citado. Baste señalar como idea de síntesis que en la base de todo está el problema de lo público. La escuela tiene un Proyecto educativo y en ese proyecto educativo —en su diseño, su desarrollo y su evaluación— debe estar implicada la comunidad educativa. Eso requiere asumir el concepto de lo público y de la política como la voluntad ciudadana de participar y cuestionar las prácticas institucionales.

4. UNA COSA ES LA AUTORIDAD Y OTRA EL AUTORITARISMO. ¿SOMOS SUJETOS U OBJETOS EN EL PROCESO DE ENSEÑAR Y APRENDER?

¿Quiénes estamos dentro del aula? ¿Qué relación queremos establecer en ese momento de vida en común? He visto a estudiantes que se esconden tras el cogote de la persona que se sienta delante, que suspiran aliviados si ese día tampoco les preguntó el profesor, que se quedan en el patio o en la calle si no han estudiado lo suficiente o creen que se van a aburrir. La llamada relación educativa puede ser en muchos casos un proceso creciente de anulación de la voz, de negación del sujeto. No hay biografía, no hay experiencia, no hay vida propia. La razón instrumental colonizó durante demasiado tiempo las relaciones en el aula, negándonos como seres humanos y negándonos la historia. La autoridad del profesor en esa relación es un puro ejercicio de poder autoritario. No hay sujeto, ni lo hay por parte de quien ejerce la docencia ni lo hay por quién aprende. Es una simple reproducción de una relación autoritaria en el interior de un sistema basado en la negación de una forma de construcción de conocimiento que en su desarrollo debería otorgar poder (de conocimiento y de relación) a quien lo construye.

El aula es también un ámbito de lo político en el que individuos y grupos participan en la ordenación y regulación de asuntos comunes, colectivos, referidos a la convivencia y relaciones sociales. En ese espacio y ese tiempo se instauran valores y se instituyen reglas y normas para la interacción. Ese ámbito, en tanto que político, es en sí mismo educativo; es decir, las formas que adquiere la política en el interior del aula constituyen en sí mismo un discurso pedagógico regulador, una forma de entender y entendernos en la relación con los otros, con nosotros mismos y con el conocimiento. La pedagogía política del aula tiene al menos una dimensión epistemológica, una dimensión metodológica y otra dimensión ética.

Hay pedagogías que expresan estas dimensiones desde una relación de diálogo y encuentro y afectividad que sitúa la capacidad y la actividad de conocer en un proceso creciente de aprender a ser libre. Paulo Freire primero, entre otros autores, y más tarde determinados discursos del feminismo de la diferencia (AA.VV., 2007), nos hablan de un sujeto que en el proceso de construir conocimiento reconoce la autoridad a otro sujeto que le ayuda y permite a través de la relación educativa transformarse y transformar el mundo. El espacio del aula, en esa relación, es mucho más un lugar para la asamblea y mucho menos un lugar para el interrogatorio. El espacio del aula es el lugar del deseo, al que acuden los sujetos para establecer relaciones de cooperación, simétricas y rizomáticas con otros sujetos.

5. UNA COSA ES LA BÚSQUEDA Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y OTRA LA COLONIZACIÓN DE LA VIDA EN EL AULA POR EL LIBRO DE TEXTO

Una niña de 15 años que asiste al tercer curso de Educación Secundaria sube las escaleras de acceso al Instituto arrastrando sobre sus espaldas una mochila cargada con lo necesario para el trabajo en el aula. Diariamente su cuerpo carga y transporta un peso total de entre 6 y 8 kg de los cuales la mayor parte corresponde a los libros de texto más los diferentes cuadernos de trabajo. En el bolsillo trasero de sus pantalones vaqueros guarda un teléfono móvil de diseño extraplano y peso ligero (80 g) de dos pantallas LCD de alta resolución, cámara de fotos, tecnología Wap, con puerto USB. En el bolsillo de su cazadora esconde su inseparable mp3 de 4 GB de capacidad y pantalla de 1,5" y en la carterita para lápices, bolígrafos, chiclés y otros cachivaches menores se encuentra su pen drive de 2 GB en el que almacena e intercambia con su pandilla diferentes documentos que guarda en su ordenador personal.

En la llamada sociedad del conocimiento, donde la globalización de las relaciones económicas y culturales ha disparado un proceso con aceleración creciente de producción e intercambio fluido y veloz de información, el tradicional libro de texto sigue hegemonizando la relación didáctica en el aula. Nacido de una pedagogía que pretendía encerrar en un texto único todo el contenido curricular, hoy se enfrenta a un mundo social y escolar en el que gobierna la apertura y la fluidez informativa, junto a la perplejidad, la incerteza y la fragilidad generada por procesos de producción de conocimiento sobrecargados y en constante alteración. Y aunque a estas alturas está sobradamente confirmado por la investigación pedagógica el carácter obsoleto del libro de texto en la políticas y las prácticas de innovación educativa (Martínez Bonafé, 2003) la naturalización de su presencia en el aula hace invisible precisamente la obviedad de su obsolescencia.

Por eso es necesario, en la formación de los futuros educadores, buscar un distanciamiento crítico de ese recurso didáctico que da forma material a una rancia relación pedagógica, con objeto de volverlo a mirar con mayor profundidad crítica.

Naturalizar el libro de texto como propio de la normalidad pedagógica hace más difícil algo necesario para las políticas de innovación, y es que pueda haber una interlocución legítima enfrentada a un orden pedagógico preconstituido en el que cada parte, elemento, recurso o agente tiene ya un sitio asignado. Situar el debate sobre el libro de texto exclusivamente en el plano técnico impide visualizar el conflicto político —en el sentido más hermoso de este concepto—. El conflicto entre un cuerpo social estructurado alrededor de un discurso ideológico-pedagógico conservador y una parte no estructurada en ese orden, cuyo discurso desajusta ese supuesto principio de universalidad pedagógico-didáctica, que tiene en el libro de texto su natural y más relevante presencia.

Frente a la relación estática y alienada con el conocimiento que gobierna el libro de texto hay otras alternativas, relacionadas con las nuevas tecnologías, pero también con las «antiguas» pedagogías renovadoras: la referencia aquí a Celestin Freinet y el movimiento pedagógico que desarrolló, es un ilustre ejemplo. El potencial creador de las diferentes *técnicas freinet* (correspondencia, texto libre, bibliotecas de trabajo, informes de investigación, imprenta, salidas de exploración...) se acrecienta ahora con las posibilidades en continua expansión de las nuevas tecnologías para el tratamiento y uso de la información. Se puede afirmar, en este sentido, que las nuevas tecnologías hacen todavía más fácil la renovación pedagógica y la mejora de los proyectos educativos innovadores.

6. UNA COSA ES EL EXPERTISMO DISCIPLINAR Y OTRA EL DESARROLLO PROFESIONAL BASADO EN LA PROBLEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA Y LA COLABORACIÓN ENTRE IGUALES

Defenderé que la formación y el saber docente se encuentra en la encrucijada de un camino con dos opuestos muy claramente enfrentados: hacia un lado se camina en la dirección de la *alienación*, hacia el otro en la dirección de la *emancipación*. Podemos llamar a ese camino el camino del conocimiento profesional, y el caminar es el modo en que pretendemos la relación del sujeto con el conocimiento.

El *camino de la alienación* es el que sitúa al profesor como profesional de la enseñanza en una relación de dependencia con respecto a un conocimiento experto elaborado al margen de su experiencia vital y profesional. Siempre existió un conocimiento elaborado, académico, científico, nacido del rigor investigador, que de algún modo es anterior y externo al propio sujeto. Pero obsérvese que lo que se subraya aquí es *la relación* que se establece entre el sujeto y ese tipo de conocimiento: una relación —en este lado del camino—, de dependencia, de sumisión, una relación de poder. Ser maestro, por este camino, es dejar que nuestra identidad profesional sea construida al margen de nuestro deseo, de nuestra experiencia y de nuestro conocimiento práctico. Y la formación, en este caso es una formación de *consumidor*: fragmentaria, construida mediáticamente, deslocalizada, efímera, pretendidamente objetiva, individualizada. El pensamiento separado de la actividad, la investigación separada de la acción, el sujeto separado del objeto y desgarrado de si mismo. La formación, aquí, no se problematiza porque tampoco se problematiza el conocimiento y porque tampoco se problematiza la experiencia. Es, en ese sentido una formación técnica, instrumental, burocratizante.

Hay otros caminos. Les llamé los *caminos de la emancipación*, pero también les podríamos llamar los caminos que nos conducen a comprender y aprender con nuestra vida y desde nuestra experiencia, para enriquecer nuestra vida profesional y nuestra experiencia práctica. No son sólo caminos de futuro porque vienen de antiguo y se continúan explorando y experimentando ahora mismo. En efecto, es posible una vía alternativa a la alienación, pero caminar por ella requiere una primera condición: la llamaré el *deseo militante*. Con esto me refiero a la voluntad de crear nuestras propias situaciones, de querer tomar nuestras propias decisiones. En la formación docente esto quiere decir que el profesor sabe que su insuficiente formación inicial y la pobreza rutinaria de la práctica debe suplirlas con la búsqueda de otro saber y crea, llamémosle así, una situación de investigación —una situación que problematiza la práctica y formula preguntas para cuya respuesta se requiere otro proceso de conocimiento—. Como se puede imaginar, este es un deseo estrechamente ligado a una búsqueda de identidad —a una redefinición de la identidad colectiva del docente— y por eso mismo debe ser concebido como una práctica política: querer *ser maestro* conquistando espacios profesionales colonizados por la alienación. Liberando la palabra —la palabra de quien tanto habla— para ponerla al servicio de la subjetividad, para darnos *capacidad de ser sujeto* en el sentido que esto fue argumentado por Nuria Pérez de Lara (1998).

Por eso, la segunda condición la podemos llamar —en el sentido en que lo he visto así nombrado en el feminismo de la diferencia— *partir de sí*. Lo que esto quiere decir en la formación docente para la emancipación es saber cómo se relacionan las particulares vidas profesionales de cada cual con las condiciones generales que regulan las posibilidades y los límites de la profesión. Es reconocernos como sujetos con conocimiento y experiencia, y

reconocer así a los otros. Es buscar en lo biográfico y experiencial las referencias y los símbolos de un saber docente disconforme y divergente con la regulación institucional del puesto de trabajo (AA.VV., 2007). Una formación profesional de este tipo requiere aquí aprender a leer y a pensar la enseñanza desde dentro de la propia enseñanza. A pensar la escuela desde la escuela.

Y esta cuestión encadena una tercera condición: la llamaré *el valor de lo colectivo*. Me refiero aquí a un proceso de construcción de saber que se ve facilitado por el encuentro y el intercambio en un plano horizontal de subjetividades con experiencias biográficas diferentes que se enriquecen de la colaboración y el intercambio. Utilizo la metáfora de la horizontalidad para hacer referencia a formas de producción de conocimiento, cultura y política en las que diferentes identidades personales y políticas puedan reconocerse en un proyecto común que entienda la escuela como el espacio social en que ensayar nuevas posibilidades de producción de conocimiento profesional práctico. Como un laboratorio, en este sentido, de profesionalidad en el que se ensayan y se comunican diferentes propuestas cooperativas de formación. Subrayo aquí la tradición desarrollada por el llamado movimiento Freinet, siendo particularmente relevante en el contexto español el ejemplo histórico de los Movimientos de Renovación Pedagógica (Martínez Bonafé, 1999).

Transformar el espacio social de la escuela en laboratorio de profesionalidad requiere de una siguiente condición que cierra el círculo con la primera, a la que llamaré *investigación-acción participante*. Con esto me refiero a un saber militante y autónomo que nace de un proceso sistemático de investigación y que se somete permanentemente a la prueba de la reflexión crítica y a la acción colectiva. Y se reconoce así la capacidad —potencia de acción— de todo sujeto social para producir junto a otros un proceso de coinvestigación en el que sujetos diversos, con saberes y experiencias diversos, unidos por una relación ética, gobiernan su propia producción de conocimiento profesional práctico.

7. UNA COSA SON LOS TIEMPOS DE LA ESCUELA Y OTRA LOS TIEMPOS DE LA VIDA

El tiempo en la escuela es lineal, burocrático y autoritario. Es, además, un tiempo fugaz, atrincherado entre un pasado sin memoria y un futuro predeterminado y ahistórico. Es necesario pensar sobre la gramática del tiempo escolar porque los proyectos educativos de la escuela y de la ciudad necesitan expandir y enriquecer el presente, haciendo posible un tiempo y un espacio en el que las riquezas inagotables de la experiencia social y la experiencia subjetiva no se desperdicien.

Cuando la escuela, puntual, abre sus puertas cada día, una racionalidad totalitaria y miope gobierna el uso del tiempo en beneficio de una pedagogía que cree que hay un solo mundo y una sola vida, que se miran y se explican desde la posición vertical y jerárquica simbolizada en la tarima del profesor. Sin embargo, lo que entra cada día por la puerta del aula, en las vidas de cada niño, de cada niña, de cada profesor y cada profesora, es una multiplicidad de mundos, de experiencias vitales y de tiempos que quedan reducidos al tiempo lineal y homogeneizador del currículum prescrito. Se produce así la paradoja desconfortante que Walter Benjamín sentía al mirar la vida de Occidente: la posible riqueza de los acontecimientos acaba traduciéndose en pobreza de nuestra experiencia.

Los tiempos de la escuela, en esta racionalidad hegemónica, son los tiempos jerarquizados de las disciplinas (esta es más importante, tiene más horas, en horarios mejores), los tiempos dicotómicos, del estudio y el juego, del aula y el patio de juego, del profesor y del

alumno, del aula y la calle, del período lectivo y el vacacional. Tiempos, todos ellos cultivados en la monocultura burocrática de la institución y regidos por la lógica de la no existencia del sujeto. Como ya quedó citado anteriormente, a comienzos de los años setenta Ivan Illich encabezó un importante movimiento de desescolarización siendo una de su tesis centrales que en la escuela se perdía mucho tiempo vital para los pobres resultados de enseñanza obtenidos.

Si todos los niños deben hacer las mismas cosas a la vez, los lentos quedan rezagados. Su tiempo vital, que debería ser reconocido y amplificado en el aula, queda, por el contrario, constreñido. Si todos los niños deben alcanzar las mismas competencias u objetivos en el mismo curso o nivel, no hay posibilidad de tiempos de regreso, tiempos bucle, tiempos de idas y venidas, porque una línea recta marca el tiempo que se inicia en septiembre y finaliza en junio. Si todos los profesores deben realizar las mismas tareas prescritas para los mismos objetivos de enseñanza, desaparece toda posibilidad de la policromía temporal que acompaña cada estilo docente. Los códigos temporales de la escuela están regidos por una cultura institucional monocrónica de la que están ausentes otras diferentes culturas y otras diferentes prácticas en la que puedan reconocerse los diferentes sujetos y grupos sociales que entran en la escuela. Sabemos por Hargreaves (1992), entre otros investigadores, que el tiempo de la maestra es diferente al tiempo del maestro, que el tiempo del niño es diferente al de la niña, que el tiempo de los niños gitanos o ecuatorianos es diferente al de los niños euskaldunes o valencianos. Como nos recuerda Boaventura de Sousa (2007: 109), si cada cultura tiene un lenguaje, éste es también un lenguaje temporal.

¿Es posible una escuela constituida por diferentes tiempos en la que el reconocimiento de las diferentes culturas genere diferentes reglas temporales? ¿Es posible una escuela en la que la educación como derecho contemple el derecho a los ritmos y tiempos diferentes de cada cual? La respuesta afirmativa viene de la mano de otras racionalidades y otras pedagogías. De nuevo, aquí también nos ayuda Freinet. Los niños avanzados en algún tema ayudan cooperando al avance de los rezagados. El programa de la actividad lo gobierna la asamblea de la clase. El tiempo de trabajo escolar se estira más allá del horario oficial. El tiempo del maestro se ha liberado del agobio del programa oficial acabado. El aula se gobierna por un tipo de alfabetismo multitemporal por el que trabajar rápido y bien no es trabajar con prisas y presiones externas. El tiempo del maestro y de la maestra son mucho más el tiempo de la comunidad y mucho menos el tiempo pactado por el sindicato y la Administración. Otra ecología de tiempos y espacios es posible en el marco de otra epistemología y otra pedagogía.

8. UNA COSA ES LA ESCUELA Y OTRA COSA ES LA CIUDAD. ¿CUÁNDO APRENDERÁN A CAMINAR DE LA MANO?

Aparentemente las políticas y reformas educativas se discuten como si las escuelas y los institutos y las personas que por ellos circulan no fueran a salir nunca de ellos. Como si no existiera una esfera o un sistema social más amplio en el que se inscriben y con el que están en interdependencia. Sin embargo, todos sabemos y todos nos quejamos de la esquizofrenia educativa, de la hendidura patológica entre la escuela y la ciudad. Citaré algunos de los ejemplos más comentados: los gobernantes piden a la escuela que eduque en el valor de la paz mientras legitiman o participan en las guerras; nos piden trabajar los valores de la diferencia, el reconocimiento y la integración desde lo diverso, mientras los gobiernos participan o legitiman políticas de apartheid. Se pide una educación coeducativa y no sexista y tanto

los gobernantes como muchos medios de comunicación de masas y anuncios publicitarios utilizan lenguajes discriminadores; se reconoce la pluralidad cultural y lingüística, y los gobernantes no saben hablar nuestras lenguas. Se reclama la «innovación y el cambio de la escuela» y en los programas electorales aparece la gratuidad del libro de texto, uno de los artefactos más inmovilistas y conservadores desde el punto de vista pedagógico. Se le pide a la escuela trabajar desde la complejidad, la incertidumbre, la búsqueda del contraste deliberativo, y los gobernantes y los líderes de opinión hablan con esquemas simplificadores, reduccionistas, con frases hechas más pensadas desde la estrategia mediática que desde la formación crítica ciudadana. ¿Cómo es posible no darnos cuenta de las múltiples influencias que sobre el programa educativo institucional tiene la política de la calle? Aunque pueda parecer una caricatura, no puedo imaginar a la Ministra de Educación promoviendo una reforma educativa sin sentarse al lado de la Ministra de Cultura para discutir el papel que ha de jugar la televisión pública —y las privadas— en ese programa reformista. ¿Puede haber una Ley de Educación al margen o en sentido contrario al de una Ley de la Televisión? ¿Puede haber una educación de la ciudad si cada programa, cada institución, cada agente, camina por su lado?

Ante esta situación tan desquiciada, la renovación pedagógica viene proponiendo un trabajo específico en la escuela, más allá de las reformas institucionales, y a veces, contra ellas. Recuperemos algunas de estas propuestas. La primera, recuperar la ciudad como texto a deconstruir por la escuela. Un viejo y olvidado principio pedagógico. La segunda, la alfabetización mediática crítica, tratando de ofrecer claves conceptuales desde las que interpretar el sentido último de lo que vemos, leemos o escuchamos por los medios. La tercera, la investigación militante, para la producción de un conocimiento que nace del análisis concreto del territorio de la vida, la cooperación y las experiencias de rebeldía. El listado podría hacerse extenso.

Hay sin embargo otras demandas que han de venir de la dirección contraria. ¿Qué mensajes quiere transmitirnos la ciudad? —recupero aquí el extraordinario libro de Richard Sennet (2002)—, ¿qué quiere decirnos la ciudad para educarnos?, ¿qué fluidos provoca?, ¿qué experiencias propone y cuáles secuestra para siempre? La prisa, el hiper-consumo, la violencia, el individualismo, la política como espectáculo, el urbanismo salvaje, el despilfarro energético, el crecimiento —visible e invisible— de la pobreza, la delincuencia o la banalidad son un temario constante en el Proyecto educativo de la ciudad. Coexiste, ciertamente, otra ciudad: la de los jóvenes solidarios, los presupuestos participativos, o los nuevos movimientos sociales. La de los grupos de mujeres, de las sociedades culturales, agrupaciones musicales, de los centros excursionistas, de las Asociaciones de Vecinos, o de quienes la recorren y la reivindican a lomos de una bicicleta. Mucha de la auto-educación proporcionada en este otro lado de la ciudad es temática: feminismo, autonomía obrera, ecología, indigenismo, democracia radical, etc. En otros casos son propuestas de auto-aprendizaje colectivo relacionadas con investigaciones y luchas locales a menudo enraizadas en la defensa del territorio. Algunos investigadores sociales (Elizalde y Van Neff, 2002; Reichman y Fernández Buey, 1995) ven en estas nuevas experiencias redes de interacciones con capacidad para promover una ecología de saberes diversos no elitistas y con voluntad emancipatoria.

Hay políticas para la educación pero es necesario también pensar en la educación de la política, la educación en la ciudad. El rol de las políticas públicas municipales es medular en la creación de un Proyecto educativo contrahegemónico en el que los sujetos asuman a escala local, pequeña, y autocontrolable, su propia capacidad y competencia para sostener un desarrollo social, económico y cultural autónomo, autosustentable y armónico en los di-

ferentes campos de la vida social. Se dice que vivimos en una sociedad de libre mercado, pero el mercado no puede, libremente, dificultar el desarrollo educativo. La esfera pública es compleja, y en su interior habrá que dialogar y negociar su Proyecto educativo.

9. SOBRE EL SABER SOCIALMENTE NECESARIO Y EL PROBLEMA DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA

> La inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, disyuntiva, reduccionista, rompe lo complejo del mundo en fragmentos disyuntos, fracciona los problemas, separa lo que está enlazado, unidimensionaliza lo multidimensional. Es una inteligencia a la vez miope, présbita, daltónica y tuerta; lo más habitual es que acabe ciega. Destruye en embrión toda posibilidad de comprensión y reflexión, eliminando cualquier eventual juicio correctivo o perspectiva a largo plazo. Así, cuanto más multidimensionales se hacen los problemas, mayor incapacidad hay para pensar su multidimensionalidad; cuanto más progresa la crisis, más progresa la incapacidad para pensar la crisis; cuanto más planetarios se hacen los problemas, más impensables se hacen. Incapaz de enfocar el contexto y el complejo planetario, la inteligencia ciega se vuelve inconsciente e irresponsable.
>
> MORIN, 1988: 22.

Los Proyectos educativos de la escuela vienen edificándose sobre el privilegio de una forma de conocimiento científico cartesiano y positivista, asentado en las dicotomías: naturaleza/cultura; natural/artificial; mente/materia; vivo/inanimado; observador/observado; subjetivo/objetivo, emoción/cognición;... y sobre esta estructura fragmentaria se organizaron las disciplinas académicas y los curricula escolares. Como consecuencia de esta epistemología la pedagogía y la escuela han venido enfrentando otro par dicotómico entre —vamos a decirlo con el título del ensayo de John Dewey (1967)— el niño y el programa escolar. Es decir, entre la naturaleza y la experiencia de la infancia y juventud, por un lado, y la organización disciplinar del conocimiento científico y la cultura social que ofrece la escolarización, por el otro lado.

Sin embargo, aquella forma de organizar y defender el valor de la verdad científica sufre en la actualidad una crisis considerable. En primer lugar, porque es una forma privilegiada de conocimiento que ha ido confiriendo privilegios extracognitivos (sociales, económicos, culturales) y lo que originalmente debía contribuir al bienestar de la sociedad ha devenido en amenaza constante a su estabilidad. En segundo lugar, porque el distanciamiento progresivo de la experiencia ha ido desarmando a la razón de todo anclaje en lo cotidiano. En tercer lugar, porque al perder la brújula del progreso y su crítica, parece que el conocimiento navegue constantemente perplejo, sometido a los vaivenes puntuales y caprichosos, sin conciencia cartográfica, en el océano de lo efímero.

De esta situación se resiente también, no podía ser de otra manera, la escuela. Los discursos asentados en la teoría del capital humano —estudia porque eso te garantiza el porvenir— están cuestionados. La autoridad académica de la que se investía el profesor se hunde con la tarima del aula. La fragmentación disciplinar da el salto mortal desde el aburrimiento cotidiano al sinsentido permanente. Para decirlo como Edgar Morin (1999), para amueblar bien la cabeza hoy son necesarios otros saberes, con otra organización y otro sentido. Pero hacer posible esta propuesta requiere iniciar el difícil camino que nos permita escapar del modelo reduccionista y tecnocrático con el que vienen discutiéndose las reformas educativas y curriculares, que como hace ya tiempo analizó Svi Shapiro (1990), ha vaciado casi por

completo el debate sobre el sentido democrático y social de los saberes de la escuela. El debate permanente sobre la cantidad de información acumulada y su transmisión en la escuela acaba en un permanente sinsentido producto de una ideología iluminista del progreso humano por la que parece que el conocimiento es un tránsito del no conocimiento al conocimiento absoluto. La mirada fragmentaria sobre la cantidad de ese conocimiento basado en la ciencia moderna impide otra mirada no disociadora basada en la calidad y el sentido del conocimiento.

El problema del conocimiento escolar y el modo en que ponemos en relación al sujeto con el conocimiento es entonces un tema nuclear en los debates sobre la transformación y la mejora de la escuela, y una buena teoría de la escuela como esfera pública situaría este debate ante el análisis de las formas en que el conocimiento ha de constituir para el sujeto una herramienta de emancipación y no de sometimiento. En este sentido, me parece necesario que la escuela participe de un proyecto cultural antihegemónico, es decir, un proyecto que entiende la cultura pública críticamente alejada de aquella forma privilegiada de conocimiento científico, cartesiano y positivista, cruzada por relaciones de poder. Es evidente que existe una cultura pública que se nutre del conjunto de significados que en los diferentes ámbitos del saber hemos ido acumulando a lo largo de la historia. Y nadie discutirá tampoco que ese saber ha ido destilándose del contraste público, la crítica, el rigor y la investigación científica, la revisión y reformulación constante. Ese saber se aloja en las disciplinas científicas, la producción y creación artística, la reflexión filosófica, la narración histórica... siendo, por otra parte, un saber que muestra también diferencias en función de la distribución espacial de los grupos humanos. Por tomar el ejemplo de la Medicina, es obvio que hoy sabemos más cosas que hace un siglo, que hemos modificado criterios, y que unos pueblos —China, por ejemplo— practican formas de medicina distintas a las nuestras. Pero también es cada vez más evidente que ese saber público acumulado está fuertemente cruzado por relaciones de poder. Por seguir con el ejemplo de la Medicina, las investigaciones de Foucault (1999) mostraron que las preguntas que se formulan, los temas que se problematizaban, los intereses y recursos que se dedicaban a la investigación, de lo que se hablaba y lo que se silenciaba, es decir, qué es lo que se sabe en cada período histórico, y cómo se sabe lo que se sabe, es una cuestión cruzada por relaciones de poder.

Por eso son necesarios proyectos culturales antihegemónicos con capacidad para situar en un juego creativo a múltiples agentes o sujetos sociales que hoy, desde espacios de resistencia muy diferentes están interesados en la transformación social —y por tanto también interesados en la transformación de la escuela—.

10. LA EDUCACIÓN COMO MATERNAJE

Mai donis per finit el temps de seduir-me,
Allò que obtens de mí que no et confor-mi mai.

MIQUEL ANGEL RIERA, *Tant com te cerc.*

Siendo adolescente recibí un premio anual de poesía que se otorgaba entre los estudiantes de los diferentes institutos de bachillerato de la ciudad. Había escrito un poema al *hombre de la guitarra*, ese hermoso cuadro de la época azul de Pablo Picasso. Siempre he creído que aquel premio se lo debo al hecho de haberme enamorado de mi profesora de Literatura. Me encantaba escucharla, aprendía de sus gestos y de la luz que irradiaban sus enormes ojos negros. Daba igual el tema que tratara, yo deseaba que llegara el momento vespertino en que

la vería entrar por la puerta del aula. Ponía a circular sus palabras sobre nuestras cabezas y el lenguaje se convertía en placer. También recuerdo —esta es ya otra historia— un día de invierno en el patio de recreo de la escuela de Benissanó. Por esos días estaba trabajando con mis alumnos de octavo de Enseñanza General Básica los poetas de la Generación del 27 y la experiencia cultural de la República. Hablaba de la *Barraca* de García Lorca, de la Residencia de Estudiantes, de las Misiones Pedagógicas, en fin, del modo en que la calle se convirtió en un poema pedagógico. Y les hablaba del modo en que su descubrimiento clandestino en las librerías de lance bajo la dictadura franquista constituyó para mi una de las emociones más intensas y un momento decisivo en mi biografía de compromiso social. Pepín era un chaval poco brillante desde el punto de vista académico. Digamos que su nicho ecológico estaba a bastantes leguas de lo que la escuela le proponía. Pues aquel día en un rincón soleado del patio de recreo Pepín se me acercó, me tendió en la mano una cuartilla doblada y me dijo: ¡quiero ser poeta! Su rostro estaba encendido, y las miradas, a pesar de la estatura, eran horizontales.

Más tarde encontré en un texto de Barthes (1995) titulado *Au seminaire* la descripción de una práctica educativa que se celebraba todos los viernes en un seminario en el que se encontraban profesores y estudiantes. Decía Barthes que en aquella práctica educativa no había enseñanza, ni aprendizaje sino «el maternaje». Para explicar este término, tan impreciso para el discurso pedagógico habitual, el autor recurre a la imagen de una madre enseñando a caminar a su hijo. Cuando un niño está aprendiendo a andar, la madre ni discursea ni se pone a hacer demostraciones; no enseña —teoriza— el modo de andar ni se pone a andar delante del niño. Hace otra cosa distinta: retrocede de espaldas, se coloca en cuclillas y llama al niño, le incita, le provoca, tejiéndose entre ambos el invisible hilo del deseo, sobre el que el niño se apoya para correr hacia los brazos de la madre. Creo que es una idea pedagógica genial.

Porque la formación del maestro en la Academia navega sobre un monótono oleaje de idas y venidas entre la teoría y la técnica de la docencia, y en ese navegar se olvida que es otra la generosa sabiduría de los buenos maestros y de las buenas maestras. Es esa sabiduría que convierte el aula en objeto de deseo, y nos provoca y nos hace buscar en un juego entre el reconocimiento de la originalidad de los cuerpos, de los textos, de las voces. Tanto para investigadores como para los docentes en formación es un auténtico desafío identificar las claves con las que se ha construido la sapiencia profunda de las buenas prácticas pedagógicas.

CONCLUSIONES

Los sistemas educativos cambian con lentitud y no siempre para desarrollar innovaciones y mejoras. A veces se producen retrocesos. Los sistemas educativos responden a las políticas públicas de educación, pero estas políticas deberían abarcar al conjunto de las prácticas educativas de la ciudad que no son sólo las de las escuelas e institutos. El diálogo, entonces, entre los diferentes agentes educativos de la ciudad es urgente si se quiere desarrollar un enfoque integral de la educación. La escolarización no siempre responde a este enfoque y la ciudad carece de una pedagogía coherente con este enfoque. Antes al contrario, a menudo los buenos proyectos educativos escolares tropiezan con formas de socialización cultural contradictorias con la buena educación.

Las reformas de los sistemas educativos, con diseños siempre a corto plazo y calendarios regulados por los intereses partidistas, desprecian el sentido profundo del cambio. La racionalidad que los fundamenta nunca se pone en cuestión, de manera que la fragmentación

positivista y cartesiana sigue privilegiando en la mirada reformista. La ciencia que fundamenta desprecia la experiencia. El teórico se distingue y separa del práctico. La investigación no se corresponde con la docencia. El conocimiento fragmentado da la espalda a la posibilidad de la sabiduría. El método separado de la búsqueda de sentido: la actividad escolar difícilmente produce aprendizaje significativo.

El concepto de comunidad educativa cobra, entonces, un nuevo sentido histórico. El Proyecto educativo es un asunto de todos y está por hacer. La esfera pública llama a la participación porque las voces y los deseos de una ciudadanía activa deben estar presentes en la construcción de la agenda educativa de la ciudad. La escuela debe escapar del marco predemocrático para reconocer la asamblea. Frente a las corporaciones y los estamentos. Los profesores, las familias y los alumnos construyen miradas a menudo enfrentadas porque son miradas que no escapan a los particulares intereses de cada grupo, sin diálogo de reconocimiento, de otorgamiento de autoridad mutua.

Y en el interior de la comunidad, la construcción del deseo. Esos invisibles hilos en los que el sujeto apoya su camino hacia un saber de emancipación. La posibilidad de una educación liberadora. Cuando la comprensión y el sentimiento se dan la mano y entrelazan en un mismo texto a docente y discente una hipótesis se abre a la esperanza.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

AA.VV. (2007). *La educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.

Ausubel, D. P. (1990). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* México: Trillas.

Barthes, R. (1995). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces.* Barcelona: Paidós.

Bourdieu, P., y Passesron, J. C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris: Edic. Minuit (*La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia, 1977).

Bernstein, B. (1996). *La estructura del discurso pedagógico.* Madrid: Morata.

Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction.* Cambridge, Mass: Belknap Press, Harvard University Press.

Cherryholmes, C. (1987). «Un proyecto social para el currículum. Perspectivas postestructurales». *Revista de Educación* (197-223).

Dewey, J. (1944). *El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico.* Buenos Aires: Losada.

Elizalde, A., y Max-Neff, M. (2002). *Sociedad civil, cultura democrática e inclusión social.* Barcelona: Diálogos/L'Ullal edic.

Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder.* Barcelona: Paidós.

Freinet, C. (1973). *Técnicas Freinet en la Escuela Moderna.* México: Siglo XXI.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido* (10.ª ed.). Madrid: Siglo XXI.

Hargreaves, A. (1992). «El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor». *Revista de Educación* (298), 31-53.

Illich, I. (2006). *Obras Reunidas. Vol. I.* México: FCE.

Marcuse, H. (1969). *El hombre unidimensional.* Barcelona: Seix Barral.

Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la Escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI.* Madrid: Miño y Dávila.

Martínez Bonafé, J. (2003a). «La ciudadanía democrática en la escuela. Memoria de una investigación». En *Ciudadanía, poder y educación.* Barcelona: Graó.

Martínez Bonafé, J. (2003b). *Políticas del libro de texto escolar.* Madrid: Morata.

Morin, E. (1998). *El método. El conocimiento del conocimiento.* Madrid: Cátedra

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta.* Buenos aires: Nueva Visión.

Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial.* Barcelona: Laertes.

Riechmann, J., y Fernández Buey, F. (1995). *Redes que dan libertad: introducción a los nuevos movimientos sociales*. Barcelona: Ediciones Paidós.
Sennett, R. (2002). *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental.* Madrid: Alianza Edit.
Shapiro, S. (1990). «Educación y Democracia: estructuración de un discurso contrahegemónico del cambio educativo». *Revista de Educación*, n.º 291, enero-abril. 197-224.
Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
Walter, B. (2005). *Libro de los pasajes.* Madrid: Akal.

BIBLIOGRAFÍA DE ESTUDIO

AA.VV. (2007). *La educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.
Barba Martín, L. (2002). *Pedagogía y relación educativa.* México: UNAM/Plaza y Valdés Edit.
Bernstein, B. (1996). *La estructura del discurso pedagógico.* Madrid: Morata.
Dewey, J. (1944). *El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico.* Buenos Aires: Losada.
Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación.* Buenos Aires: Losada.
Freinet, C. (1973). *Técnicas Freinet en la Escuela Moderna.* México: Siglo XXI.
Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido* (10.ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
Giroux, H. (1997). Cruzando límites. *Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la Escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI.* Madrid: Miño y Dávila.
Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta.* Buenos aires: Nueva Visión.
Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
Montoya Ramos, M. (Ed.) (2002). *Escuela y Educación ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* Madrid: Horas y Horas Edit. pp. 35-36.
Palacios, J. (1989). *La cuestión escolar. Crítica y alternativas.* Barcelona: Laia.
Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

ACTIVIDADES

PRESENCIALES

Gran grupo

1. Explorar el concepto de naturalización en la práctica escolar. Identificar diferentes situaciones conflictivas que aparecen como una única y posible «solución natural». (Ejemplo: «es natural suspender si no estudias...»). Analizar el uso discursivo del lenguaje pedagógico.
2. Bajo el título «Educar la mirada» los estudiantes acotarán un espacio de la ciudad, un barrio, por ejemplo, inventariando sus posibilidades educativas.
3. Juego de roles. Representar un programa de televisión en el que conversan la ministra de Educación y la ministra de Cultura y en el que contestan a preguntas y consideraciones del público asistente.

Seminario

1. Buscar en las prácticas de los Movimientos de Renovación Pedagógica evidencias de la voluntad de profesionalización emancipatoria y poner en común analizando las rupturas con el discurso pedagógico tradicional.
2. Buscar información elaborada sobre el influjo de la publicidad mercantil sobre los deseos y comprensiones que la infancia y la juventud va construyendo en su vida cotidiana. Y diseñar a continuación un programa didáctico que contemple intervenciones dentro y fuera de la escuela.

Seminario y gran grupo

1. Juego de roles. Un grupo de educadores sociales visita a la Alcaldesa del municipio, a la que entregarán un documento con 5 propuestas de intervención profesional sobre la ciudad. El ejercicio consiste en preparar las propuestas que deberán tener una clara y fundamentada intencionalidad educativa, y en analizar las posibles respuestas de la Administración Municipal. Se recomendará el máximo acercamiento a la realidad municipal concreta en la que viven los estudiantes que realizan el ejercicio.

NO PRESENCIALES

1. Bajo el título Escolarización o Educación, se realizará una aproximación a un estudio de caso que cada estudiante desarrollará un apunte autobiográfico en el que se analizan y ponen en juego en la reconstrucción de la propia experiencia particular algunos de los elementos conceptuales del texto.
2. Explorar en las cercanías la posible existencia de algún maestro o maestra que desarrolle las *técnicas Freinet* y realizar un estudio de caso en el que se analice la interacción entre los componentes biográficos y el desarrollo profesional basado en esta opción pedagógica.

3 Las teorías de la enseñanza y del currículum

José Luis Villena Higueras
Universidad de Granada. Campus de Melilla

Juan Bautista Martínez Rodríguez
Universidad de Granada. Campus de Granada

> «Las prácticas educativas en las aulas están basadas en una serie de creencias populares sobre las mentes de los aprendices, algunas de las cuales pueden haber funcionado conscientemente a favor o inconscientemente en contra del bienestar del niño. Conviene explicitarlas y reexaminarlas.»
>
> Bruner (1997: 68).

INTRODUCCIÓN

La enseñanza y el currículum son prácticas que han sido explicadas y organizadas desde diferentes y múltiples teorías, que han pretendido describir y explicar las actividades docentes al mismo tiempo que orientar sobre cómo debe de hacerse la enseñanza. Desde sus orígenes, las teorías del currículum han intentado responder a la pregunta ¿qué enseñar?, aunque las perspectivas técnicas del currículum han pretendido olvidar esta reflexión para centrarla en cómo enseñarlo y cómo organizarlo, suprimiendo con ello la capacidad de decidir a los agentes implicados.

Hablar de las teorías de la enseñanza y del currículum supone hablar del proceso didáctico que produce la inseparable relación entre los procesos y contenidos de enseñanza-aprendizaje. Esto es así porque el aprendizaje hoy no se entiende como algo meramente individual sino que se produce en un grupo social donde se asume y comparte una cultura y esto puede ser explicado desde las teorías de la enseñanza procedentes de la psicología, sociología, antropología y la intervención social. En este capítulo comentamos las reflexiones más relevantes acerca de las teorías de la enseñanza y del currículum, construidas a partir de diferentes campos y tipos de conocimiento. Además, defendemos la idea de una integración teórica para la necesidad de reflexionar sobre las decisiones sobre el currículum en una sociedad de la *información* (no del *conocimiento*) y así comprender mejor lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Por qué la teoría cambia más fácilmente que la practica educativa? ¿Por qué esas teorías, que parecen estar comúnmente aceptadas, son tan difíciles de llevar a la práctica? ¿Y por qué podemos esperar que algunos aspectos o componentes de esa práctica cambien también más fácilmente que otros? (Pozo *et al*., 2006: 31).

1. SER CONSCIENTES DE LAS TEORÍAS QUE AFECTAN A LA PRÁCTICA DOCENTE CURRICULAR

Mejorar y cambiar la educación necesita, entre otras muchas cosas, cambiar las representaciones y las prácticas que profesorado y alumnado tienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre el currículum (qué debe enseñarse y cómo decidirlo). Y para poder cambiarlas, es preciso primero conocerlas, saber en qué consisten, hasta dónde y quién puede decidir, cuál es su naturaleza, sus procesos de cambio y sus relaciones con la práctica. Estas teorías son producto de nuestra herencia cultural, un producto de la forma en que en nuestra tradición cultural (o en cualquier otra) se organizan las actividades de la enseñanza y el currículum, o más en general, de la educación y transmisión del conocimiento. Al comprender las concepciones prácticas de profesorado y estudiantes sobre lo que es enseñar y diseñar el currículum, debemos situarlas en el contexto de la historia cultural de la educación como actividad social y profesional (Pozo *et al*., 2006: 31-32). Docentes y estudiantes teorizamos permanentemente manteniendo pensamientos y creencias implícitas, con teorías prácticas de adquisición del conocimiento aprendidas, mantenemos condiciones que influyen en nuestra manera de difundir dicho conocimiento. El problema es que las condiciones, teorías, el conocimiento y relaciones cambian de manera sorprendente. Las mentalidades cambian, los medios de comunicación también. Hay una nueva cultura del aprendizaje que es practicada por el alumnado en el marco de una nueva realidad social, tecnológica y ambiental. Y basta mirar alrededor. Así, muchas teorías han surgido para dar respuestas: teorías cognitivas, de la instrucción, críticas y tecnológicas del currículum, enfoques socioculturales, el análisis de los mecanismos de relación y poder, etc., que deben ser reconocidas y objeto de indagación y discusión.

Las teorías de la enseñanza y del currículum contienen en su seno numerosos enfoques y perspectivas, que pueden propiciar distintos abordajes. La complejidad educativa y social se debe tratar desde diferentes corrientes y sensibilidades.

Sobre la *enseñanza*, además, se han desarrollado con el paso de los años posicionamientos conducentes de forma apropiada a ir más allá de la *acción y efecto de enseñar* (que si finalizara en sí mismo no tendría sentido) para dirigir el foco de atención al aprendizaje o la formación integral, e incluso la evolución personal y la transformación social (De la Herrán, 2003).

Históricamente se ha hablado de enfoques o racionalidades del currículum, modelos de enseñanza, estilos docentes, teorías del aprendizaje... Por teoría de la enseñanza también se puede entender la acción *normativa* del profesorado tras la experimentación práctica en el aula. La teoría crítica de la enseñanza. O la defensa del docente que investiga, como profesional reflexivo, como intelectual crítico. Cada una de ellas es una mirada, una posición con un conjunto de supuestos, prácticas, deseos. Incidiremos en ello.

Destacamos por último, que es interesante revisar nuestra aportación sin pretensiones memorísticas, interpretando la práctica desde diferentes estilos curriculares, identificando el sentido de los contenidos y las prácticas más rutinarias e *indiscutidas*. Los textos pedagógicos deben ayudar a comprender mejor la práctica diaria, y es indispensable repensar o «desaprender» reiteradamente las propias convicciones. Un ejercicio bastante saludable es revisar textos que pueden tener alrededor de un siglo de existencia, donde ya se daban sugerencias para problemas aún irresolutos: con frecuencia no se parte de lo que ya se sabe, del camino recorrido.

2. TEORÍAS DE LA ENSEÑANZA O EL POSICIONAMIENTO A PRIORI

Del mismo modo que Escudero (1981) observaba con acierto que el énfasis de la didáctica debía considerar los *modelos para* más que los *modelos de*, para no quedarse en bucle sobre sí misma y posibilitar de este modo un mejor aprendizaje, así consideramos también interesante modificar el término por teorías *para* la enseñanza. Estas teorías tienen carácter *normativo* —principios que pretenden asegurar condiciones adecuadas para la enseñanza— y desde ello, *prescriptivo* —postulados eficaces y aplicados que pueden ser utilizados por el docente—, y deben estar orientadas a la práctica y, mejor, *desde* ella. Todo, sin olvidar que, como apuntan Lorenzo y Pla (2001: 69) *las teorías de la enseñanza no son universales, son situacionales.* El objeto de enseñanza y de aprendizaje es tan variado y cambiante que no tiene sentido considerar alguna teoría como la más idónea. Históricamente, se han diferenciado lo que se ha dado en considerar como *teorías de la enseñanza* (el aprendizaje por descubrimiento —de Bruner—, instruccional ecléctica y por modelos —de Bandura—, instruccional sistémica —de Gagné—, el aprendizaje significativo —de Ausubel—, etc.) de las *teorías del aprendizaje* extendidas (Conexionismo —de Thorndike—, Conductismo —de Watson, Pavlov—, Neoconductismo y condicionamiento operante —de Skinner—, Procesamiento humano de la información —de Gagné, Newel—, Psicología genético-dialéctica —de Vygotski, Luria—, la Psicología genético-cognitiva —de Piaget—, la Gestalt —de Koffka, Köhler—, etc.). Sin embargo, sus relaciones y conexiones, sus principios y finales, son evidentes y crean un universo permeable en múltiples direcciones.

Destacamos brevemente las principales teorías que en opinión de Lorenzo y Pla, (2001: 70 y ss.), resultan actualmente más relevantes, relacionadas con el camino sin retorno, también para la nueva metodología de enseñanza en la universidad, de que de forma efectiva el alumnado sea epicentro:

- *De las aproximaciones múltiples a la comprensión*, propuesta por Gardner, que parte de la premisa de las inteligencias múltiples y el respeto a las capacidades individuales, aprovechadas para el proceso y permitir su expansión. Propone centrar la atención en sólo algunos temas de interés, luego que puedan tratarse en profundidad, que tengan relación con el currículum y que se aborden desde distintos enfoques y, por ello, de capacidades (lógica, musical, inter e intrapersonal, corporal, espacial, lingüística y naturalista como proponía también Decroly).
- *De enseñar y aprender para comprender*, descrita por Perkins y Unger. Comparte con la anterior su preocupación por la comprensión, y las representaciones que provoca, pero circunscribe su propuesta a iniciativas donde ésta sea lo fundamental, en la órbita constructivista y reflexiva. Otorga al grupo-clase un interesante margen de maniobra, negociando con el docente objetivos y contenidos, en torno a un tema.
- *De entornos de aprendizaje abiertos*, con autores como Hannafin y Land, actualiza y aplica el pensamiento divergente con el tratamiento de temáticas no estructuradas o que admitan distintos enfoques, procesos y resultados. El desarrollo de las TIC y el diseño curricular no lineal (en red) favorecen este planteamiento, que aboga por la experimentación personal directa y la asunción por parte del alumnado (propiciado también por el modelo de enseñanza empleado) de su protagonismo.
- *De aprender a través de la práctica* (que retoma el aprendizaje basado en objetivos o en proyectos, con tanto arraigo en disciplinas técnicas y en los últimos años en la integración curricular de las nuevas tecnologías), nacida también con la irrupción de las TIC como la anterior, para aunar en el conocimiento hechos y procedimientos (a los que dedica más tiempo y esfuerzo) reales en su contexto de uso, incluso fuera del ámbito educativo, para satisfacer de forma motivadora el cumplimiento de unos objetivos.

- *Del desarrollo de diseños educativos de adaptación flexible*, relacionada con lo anterior, aúna el aprendizaje basado en problemas con el aprendizaje basado en proyectos de muy flexible realización y sin condicionantes previos. El aprendizaje es consciente de ser proceso que, en espiral (aunque desde el principio se plantea el final), va desarrollándose atravesando sucesivas etapas. Este formato permite personalizar en gran medida el aprendizaje, aunque precisa de unos rasgos de capacidad autónoma en el alumnado y de capacidad de facilitación en el docente que realmente dé respuesta a lo que se le demanda, aunando lo creativo con la sistematicidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, los entornos dinámicos basados en Internet (blog, plataformas de teleformación y comunicación, etc.) son muy útiles.
- *De diseño educativo para un aprendizaje constructivista* (de Mayer) *y de entornos de aprendizaje constructivistas*, que aplican el constructivismo de forma extensa, en la construcción individual y social de conocimiento del alumnado a partir de las condiciones que la enseñanza provoca. El significado se va elaborando alrededor de un esquema incompleto sobre un problema adecuado, que se presenta con casos prácticos o ejemplos, y facilitando a cada paso los apoyos (cognitivos, de diálogo, trabajo en equipo, etc.) que sean pertinentes a cada paso, algo que obviamente entraña un importante grado de dificultad.
- *De la transacción educativa*, desarrollada por Merrill, sobre el diseño educativo basado en objetos de conocimiento, a partir de la Teoría de la presentación de componentes. Por *transacción* se entiende las interacciones educativas que se precisan para que se adquiera por parte del alumnado un tipo de conocimiento teórico o práctico. Se describen tres tipos: transacciones componentes, abstractivas y asociativas, en un modelo sucesivo de actuación planificado (de forma suficientemente inclusiva para distintas necesidades docentes), en el que el alumnado va tomando decisiones durante su transcurso.
- *Teoría de la elaboración*, descrita por Reigeluth, basándose en la secuenciación adecuada de contenidos para conseguir los objetivos, aunque fundamentalmente de índole conceptual y procedimental. Esta secuencia se posibilita para elaborar el conocimiento conceptualmente, por elaboración teórica y por simplificación de condiciones.

Aunque tratadas de forma muy sucinta, en estas propuestas son fácilmente identificables rasgos provenientes de las teorías de la enseñanza más clásicas, que potencian aspectos relacionados con la autonomía y la negociación, la comprensión, la experimentación y la aplicación directa, la asunción del error como parte de la solución, etc.

3. TEORÍAS DE LA ENSEÑANZA ADAPTADAS DE LAS TEORÍAS PSICOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE

La mayoría de las teorías de la enseñanza han procedido de teorías psicológicas del aprendizaje aunque no se puede hacer una translación de ellas hacia una teoría normativa para la enseñanza. La selección más conocida de estas teorías la hace Graham Nutthall (2000: 21), como perspectivas o teorías de la enseñanza y que resumimos:

La perspectiva constructivista cognitiva

El aprendizaje y el razonamiento se unen en un concepto amplio de cognición, y los estudiantes son creadores-constructores de sus propios conocimientos y destrezas. Investigaciones recientes sobre la docencia y el aprendizaje se han basado cada vez más en la idea de que esta construcción aumenta a medida que se les integra en el proceso de interpretación y explicación de su experiencia en el aula. El aprendizaje es la reestructuración conceptual que resulta de este proceso cognitivo. La forma en que se

estructuran las tareas, las preguntas que hacen los docentes, los ejemplos que practican los estudiantes, sólo pueden producir efectos indirectos en el aprendizaje del educando. A medida que se les va dotando de nuevas experiencias, sus mentes construyen representaciones de éstas, que se estructuran mediante sus propios conocimientos y creencias previas en interacción. Y así sucesivamente.

La perspectiva sociocultural y centrada en la comunidad

Las ideas socioculturales se desarrollaron por el deseo de considerar el aprendizaje que tiene lugar en la escuela dentro de un contexto cultural más amplio. Esto llevó a atender a la naturaleza cultural de los procesos que tienen lugar en el aula, y la estructuración del aprendizaje y la forma en que lo entendemos. Mientras la idea de cognición individual no tiene más importancia que la de ser un fragmento integrado en unos procesos culturales más amplios e inclusivos.

La perspectiva centrada en el lenguaje

Es decir, de qué modo actúa el lenguaje en la organización de las relaciones sociales que se establecen entre alumnado y profesorado, y en la creación de los conocimientos y los significados que constituyen el currículum experimentado). Los estudios realizados desde este punto de vista demuestran que el lenguaje no es un medio transparente ni neutral con el que los conocimientos ordenados previamente se transmiten de la mente del docente a las de los estudiantes. Los conocimientos curriculares y las condiciones para razonar sobre la experiencia y para adquirir esos conocimientos se crean en el proceso de usar el lenguaje. Las aulas son comunidades lingüísticas que desarrollan sus propias normas de lenguaje.

De las implicaciones generales de estos estudios se deduce la evidente necesidad de que el profesorado entienda que la enseñanza es la gestión del aula como una comunidad, y no una simple instrucción sobre determinadas áreas (contenidos) del currículum. Lo que no muestran con claridad las investigaciones recientes es de qué manera deberían gestionar el aula como una comunidad pero de aprendizaje. Es preciso situarse más allá de las teorías psicológicas del aprendizaje y caminar hacia teorías más reflexivas (Martínez Rodríguez, 2004: 25). Cuando se sitúan los procesos de aprendizaje en el interior de la tríada pedagógica (alumno, docente y el saber enseñar) es complicadísima la red de relaciones. Este entramado presenta diversos desafíos también a las teorías del aprendizaje: las relaciones entre los procesos de aprendizaje y los de enseñanza en la clase; y la naturaleza de los datos que eventualmente puede suministrar dicha teoría para la formulación didáctica. Necesitamos llegar a un acuerdo de la necesidad de una interpretación global de los procesos de enseñanza-aprendizaje entre las teorías de la enseñanza y del currículum, que ofrezcan una unidad para los docentes (Castorina, 1994).

4. TEORÍAS DE LA ENSEÑANZA DE LOS RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES DE (SOBRE, POR) LOS DOCENTES

Los estudios psicologistas acerca de las teorías, el pensamiento y las creencias del profesorado se han limitado a identificar fundamentalmente el tipo de atribuciones causales que realizan con relación al rendimiento de los estudiantes. Especialmente lo que piensa el docente sobre las causas del rendimiento del alumnado, olvidando estudiar el origen y el sentido histórico de tales interpretaciones. Se habla de teorías implícitas y explícitas del profesorado cuando enseña pero no se ha demostrado su relación con las prácticas docentes, aunque se parte del supuesto de que tales creencias afectan a las prácticas. Podemos afirmar

entonces que el estudio de los pensamientos y de las acciones del docente, se abre a partir de preguntarse por el sentido, y se desarrolla, en consecuencia, desde el estudio de la autocomprensión sobre su práctica de los docentes. Sin embargo, poco a poco las influencias de la antropología, etnografía y sociología cualitativa hicieron que los problemas de estudio pasaran de qué *piensan* los docentes a qué, cómo, *conocen*. Existen dos campos ampliamente definidos en el estudio del conocimiento del profesorado: el primero está referido a su conocimiento y el segundo a sus epistemologías. La epistemología y la historia del conocimiento del docente deberían aparecer como un ejercicio de integración o síntesis histórica de fuentes, principios y rupturas, para ilustrar la noción de su conocimiento profesional como sistema de ideas integradas, de una teoría de la enseñanza basada en el «conocimiento de oficio» como Angulo (1999b) justifica. De las epistemologías compleja, crítica, freudiana, positivista, hacia una epistemología del docente y de la enseñanza, de lo cognitivo a lo socio cultural, desde lo técnico y la experticidad a lo práctico y la reflexividad, desde el conocimiento natural y subjetivista al de carácter «público» y colaborativo hay una gran evolución, un gran salto en la comprensión de la actividad docente y, por tanto, en su teorización.

> «El conocimiento de la materia, los conocimientos de la enseñanza y gestión del aula, el conocimiento valorativo, se representan a través de reglas prácticas, imágenes, dilemas, metáforas y ritmos que se desarrollan en la práctica a través de esquemas de actuación y comprensión. Consideramos en esta línea que estos esquemas, se sometan o no a reflexión en la acción práctica, se mantienen en una disposición activa, que condiciona la propia práctica. Es la reflexión la que agita tales disposiciones, mas lo que nos interesa aquí mantener es que tales esquemas de actuación y comprensión nos sirven como parte esencial de la configuración del hábitus en la práctica educativa. Se sugiere aquí la reflexión docente como el motor o generador del *conocimiento de oficio*» (Angulo, 1999a: 309).

Desechadas las convicciones positivistas de la existencia de un conocimiento verdadero y de la asignación de dicho conocimiento a los científicos, quienes tendrían en sus manos la explicación de la realidad, nos encontramos ahora con la necesidad de abordar una propuesta de racionalidad, que permita valorar las aportaciones de nuevas articulaciones del conocimiento teórico-práctico a través de la disposición de una racionalidad sobre la reflexividad. Y se requiere, igualmente, la identificación de una epistemología de la acción del profesorado que permita comprender su papel a la vez que alumbrar las posibilidades de su actividad docente.

La formación postformal del profesorado: una nueva teoría reformada

Se propone una nueva teoría de la enseñanza a partir de una necesaria reconceptualización de las funciones y el papel del profesorado; es una teoría en la que se aplique la teoría social postmoderna crítica. Esta aplicación, según Kincheloe (2001: 246) gira alrededor de cuatro características de la conciencia pedagógica postmoderna crítica por la que los formadores de profesorado: son conscientes del papel que desempeña el poder, en las diversas dimensiones de la enseñanza y la formación profesional; cultivan la capacidad de desvelar las estructuras profundas que moldean la educación y la sociedad; estimula los hábitos analíticos de lectura, escritura y pensamiento, que penetran más allá de las impresiones superficiales y el «sentido común», para aproximarse a los órdenes implicados de lo social y de lo político; y estimulan la *desocialización* por la vía de la *descontaminación* ideológica. La formación

postmoderna crítica del profesorado centra su trabajo en las formas en que los valores de la hiperrealidad conforman las conciencias de alumnado y profesorado. Se entiende que una educación autodirigida, asumida por grupos de la comunidad autoorganizados, constituye la forma más potente posible de pedagogía.

De una manera especialmente sintética, este autor caracteriza el pensamiento postformal del profesorado como: 1) orientado a la indagación; 2) socialmente contextualizado y consciente del poder; 3) comprometido con la creación del mundo; 4) dedicado al arte de la improvisación; 5) cultivador de la participación situada; 6) expandido por la inquietud hacia la reflexión crítica, tanto propia como social; 7) comprometido con una educación democrática autodirigida; 8) sensible al pluralismo; 9) comprometido con la acción; 10) concernido por la dimensión afectiva del ser (Kincheloe, 2001: 251).

Añadiendo algunos matices más a la perspectiva acerca de la reflexión en la práctica, el profesorado debe tener la capacidad de interpretar la semiótica de la docencia, de descifrar los múltiples niveles de comunicación que conviven en el aula, así como de adaptar a los mismos sus estrategias docentes. Ello le permite al profesorado postformal familiarizarse mucho más con las vidas de sus alumnas y alumnos, con el conocimiento que aportan al aula y con las posibles formas en que pueden ser vinculados a los objetivos de la misma (Kincheloe, 2001: 281).

Es necesario que el profesorado comprenda los factores sociales y políticos que contribuyen a la producción de conocimiento. Desde otra perspectiva, la teoría feminista ha elevado nuestra conciencia en lo referente al papel de la emoción en el aprendizaje y el conocimiento (Kincheloe, 2001: 194-195 y 222). El constructivismo *femenino* mantiene que la intensidad emocional precede al cambio cognitivo hacia una nueva forma de ver, pues el conocimiento implica estados mentales tanto cognitivos como emocionales. En consecuencia, las emociones son percibidas como poderosos procesos de conocimiento que fundamentan la cognición. El «pensador formal» es un conocedor procedimental que se presta, desprovisto de cualquier emoción, a un sistema de indagación. De hecho, suele considerar la emoción como elemento contaminante para la razón. El «pensador postformal», basándose en la teoría feminista, une lógica con emoción, sacando provecho de lo que la emoción puede comprender pero la lógica no. Comprometido emocionalmente con sus pensamientos, el «pensador postformal» se nutre de una pasión por conocer que lo motiva, expande y lo lleva a lo aún desconocido.

5. EL CURRÍCULUM COMO MEDIACIÓN CULTURAL Y SOCIAL PARA LA PRÁCTICA ESCOLAR

Debiera ser uso habitual en los centros educativos justificar el origen y sentido que debe tener el currículum, tanto del que viene marcado por la administración educativa (currículum prescrito) como el que se practica en las escuelas. Podríamos cuestionarnos: ¿cómo se elabora el currículum en el contexto político, en el centro y aula?, ¿qué estructura organizativa o formato aplica?, ¿qué exigen al currículum diferentes sectores sociales como el empresariado, las familias, el alumnado?, ¿cómo se actúa en la toma de decisiones curriculares?, ¿quiénes se benefician o perjudican en el desarrollo de un determinado currículum en un centro?, ¿cuál es la procedencia histórica y el sentido de las propuestas y contenidos que componen los planes curriculares de centro?

El currículum cumple una función socializadora y cultural en la escuela, donde se produce una combinación única de cultura y elite popular. Proporciona unas áreas poderosas

para la investigación de los mecanismos de distribución cultural de una sociedad, siendo un elemento decisivo para la mejora de la dominación ideológica que ejercen determinados sectores sociales y económicos, el control que conservan y producen las instituciones de una sociedad concretada en formas particulares, lo que puede verse como una construcción social (Apple, 1996: 42).

Pensamos que son necesarias visiones más integradoras del currículum que nos ayuden a comprender la complejidad, multipolaridad y dimensionalidad internivelar de éste, para analizar fundamentalmente las conexiones e *interfaces* existentes entre diferentes niveles de decisión curricular, diferentes aspectos de una misma realidad (políticos, ideológicos, económicos), distintas perspectivas individuales y sociales, variadas formas de explicitación (oculto, manifiesto) y variados intereses contrapuestos o coincidentes en los contenidos que se necesitan aprender. Sin olvidar que las diferentes culturas optan por contenidos distintos.

El currículum es un instrumento que nos va a permitir conocer parte del mundo desde el desarrollo de un conocimiento más sistematizado, construido artificialmente desde los ámbitos políticos y educativos; su valor instrumental y mediador debe atender a exigencias básicas. Un ejemplo lo encontramos en la pedagogía de Paulo Freire, que invita a utilizar el aprendizaje de la lecto-escritura de forma *prosocial* y como evolución de la persona en sus distintas dimensiones, superando orientaciones mecanicistas y *lastrantes*. Hablar es importante si lo asociamos al derecho a expresarse; leer y escribir debe conducirnos a ser libres, conscientes, y no un mero aprendizaje instrumental.

Es necesario delimitar qué responsabilidad concierne a la escuela en el currículum y delegar las funciones que tienen más relación con la familia, colegas, el ayuntamiento, los medios de comunicación o las iglesias. La educación formal nos puede ayudar a ser y ejercer como mejores personas-ciudadanos, pero no puede tratarlo todo.

A la escuela le toca «ir más allá», ampliando la experiencia limitada de los sujetos y proporcionando contenidos nuevos que informen sobre procesos y culturas no proporcionadas en el medio no escolar (Gimeno, 2001: 219). No debemos menospreciar que una de las condiciones de la globalización es el efecto ocasionado por una sociedad que gestiona y divulga grandes cantidades de información, lo cual es un reto para la selección curricular. En el ámbito social, cómo se produzcan las comprensiones de los «otros» resulta una cuestión básica y también el nivel de acceso a esa gestión de la información en la que se divulgarán categorías sociales y posibilidades de estatus. Tadeu Da Silva (2001) presenta algunas tendencias de la teoría social como el posmodernismo, el feminismo, los estudios poscolonialistas y los estudios culturales (multi e interculturalidad) como la clave para reflexionar sobre el currículum. Considera que los contenidos del mismo ayudan a formar los espacios de la identidad, a partir de los contenidos y prácticas culturales, con categorías cultivadas en un contexto social concreto (etnia, sexo, clase social) dando lugar al *curriculum vitae* de cada cual.

En la actividad pedagógica lo hemos entendido construyendo identidades poco informadas. Por ejemplo, se ha ido postergando las identidades *del alumnado*, pero se ha construido profusamente la identidad *del profesorado* (aunque de una manera excesivamente homogeneizadora, y se han descuidado a los otros, la «otredad», aunque en realidad, estoy construyendo al otro a la vez que me construyo a mí mismo con la construcción de los otros). Y es que la cultura no es neutra ni estática, sino que adquiere dirección de acuerdo a la situación social, política y económica, como el currículum.

6. LAS POLÍTICAS CURRICULARES DIFERENCIADAS SEGÚN LOS MODELOS DE ESTADO. LA JUSTICIA CURRICULAR

El origen histórico de la escuela, en la mayoría de los países industrializados, viene determinado por el encargo dado por los sectores dominantes para cumplir y desarrollar el proceso de socialización legitimando un marco ideológico, cultural y económico de la sociedad dominante. Es el estado, fundamentalmente, el que se encarga de establecer la estructura del sistema educativo así como de organizar las disposiciones básicas de las decisiones curriculares. Sería interesante poder debatir la siguiente cita:

> «En tanto centros reproductores que proporcionan fluidamente los conocimientos, habilidades y relaciones sociales necesarias para la economía capitalista y la sociedad dominante, la educación pública ya no brinda los instrumentos necesarios para la acción transformadora y el pensamiento crítico. En tanto lugar de trabajo y dominio de la cultura de masas, las escuelas se han convertido en un dispositivo de la reproducción cultural y económica» (Giroux, 1992: 13).

El currículum tiene implicaciones políticas, económicas, sociales, administrativas, científicas, culturales y organizativas. Las decisiones curriculares son el resultado y la convergencia de múltiples elementos en dinámicas cambiantes en función de las presiones de los mismos y de las interacciones entre ellos. Y parece necesario identificarlas para no asumirlas sin más.

Por su parte, la administración y organización educativas, que es parte en la construcción del currículum, comparte tales acciones y, a su vez, el aparato escolar condicionará cualquier tipo de cambio o nueva política adaptando, obstaculizando, retrasando o adelantando la realización de tal o cual medida adoptada, legal o políticamente, según los recursos existentes y su capacidad operativa.

En los distintos niveles curriculares existen muchos aspectos, determinantes, que van más allá de una mera descripción, donde también es muy interesante y oportuno indagar. Por ejemplo, cuestiones como: ¿Qué etapas-momentos de decisión hay en su configuración?, ¿Qué agentes se incluyen o excluyen/se les excluye en el proceso y qué responsabilidad se asume, impone o cede?, ¿Hay espacios compartidos de reflexión entre los distintos niveles de decisión y sectores sociales?, ¿Qué criterios se aplican en las decisiones?, ¿Los diferentes modelos de estado representan de manera diferente las necesidades de formación de la ciudadanía?

En los países de cultura *occidental* se puede constatar cómo el campo de las decisiones curriculares se ve afectado por las condiciones que se desarrollan en una sociedad neoliberal (la educación es sobre todo un bien de consumo, no un servicio público, el nivel económico determina las posibilidades educativas, el currículum debe primar la instrucción y orientación al trabajo, se prima a las familias en las decisiones no a los propios individuos o al estado...). Algo que igualmente es reconocido en otros países, como puede observarse en los trabajos de autores como Apple, Bernstein o Lundgren.

La explicación y comprensión de los hechos sociales y la justificación que se presenta ante los mismos, forma parte de un modelo de sociedad y de individuo a la vez que del papel que se le asigna al estado. Y ello influye en el currículum. Es decir, si un ciudadano nace o cae en unas condiciones de deprivación cultural o social, de pobreza económica, y se entiende que no es intención de los individuos el desarrollo de la misma, que es un efecto *natural* como otros *desastres naturales* y que, por tanto, el estado debe permanecer silencioso (Beyer y Liston, 2001: 84) respecto a la correcta distribución de los bienes, nos encontramos con un modo de entender el estado. Por tanto, que sea justa la distribución o que se

aplique radicalmente el derecho a la educación o a la cultura no tienen sentido para este modelo. En esta orientación, el estado no intenta corregir los repartos injustos de la distribución «natural» de riqueza, sino que será el mercado y la libre competencia. Por tanto, siguiendo esta concepción, lo que hay que vigilar son las reglas del juego, de relaciones, un orden social mínimo para el intercambio de bienes. Es una manera de entender al individuo y a la sociedad.

El currículum queda afectado y condicionado por estas ideas cuando se toman decisiones que tienen que ver con selección de contenidos, regulación de modalidades de currículum, establecimiento de pruebas y controles, selección de formas de relación social para las escuelas, decisión de los agrupamientos o de asignación de roles para la toma de decisiones particulares en la propia vida de aulas. Nada se deja al azar; todo tiene una intención estricta. Las ideas políticas, económicas y sociales se adentran en el aula a través de decisiones curriculares, que son muchas y que los centros educativos deben debatir desde el origen y cualquiera que sea el caso: que se expulse a «fracasados» escolares, la competitividad (no la competencia) es estímulo, se impone la cultura local, se centra la formación en la adquisición de capacidades laborales que precisa el mercado, los modos de agrupamiento, de elección de centro (donde intenta regir que la *educación es para quien puede pagarla*), asume la desigualdad como patrón (aceptar que *sólo pueden sobresalir unos pocos y éstos parecen elegidos de antemano, frecuentemente por la realidad socioeconómica de los padres*), etc.

En amplios sectores, fundamentalmente neoconservadores, se posee la convicción mayoritaria de que los cambios desestabilizan, perjudican y aportan riesgos al sistema educativo. Por ello, se pretenden conservar los valores tradicionales más autoritarios y mediatos; las relaciones escolares se caracterizan por su gran asimetría; el currículum contiene materias tradicionalmente históricas junto a otras de marcado sesgo ideológico o religioso; y es una visión del estado fuerte sólo en determinadas áreas: relaciones del cuerpo, la manera de entender el currículum y el género, las decisiones curriculares para la enseñanza de grupos de inmigrantes, extranjeros, sujetos de otras razas o culturas...

Para superar este sistema, se encuentran los intentos democráticos de hacer valer los derechos de las personas entre las políticas y las prácticas de las escuelas. Se defiende la participación, el debate y negociación pública de la educación y la escuela, proponiendo:

- Entender la calidad y la excelencia en la enseñanza como la potenciación de todo el alumnado, que participará en la dirección de la sociedad y no unos pocos que se benefician en condiciones ventajosas ante el futuro, utilizando recursos públicos.
- Conceptualizar la disciplina como un orden útil, negociado, consciente e inteligente y no como fruto del miedo y la voluntad impuesta por el profesorado.
- Potenciar un currículum enfocado a una formación integral, sin reducirse a contenidos mínimos-básicos utilitaristas, demandados por sectores fundamentalistas, empresariales o *neocon*. Una vez enfocada la atención de la enseñanza al aprendizaje, seguir después evolucionando a la formación que produce transformación social.
- Fortalecer la formación de un individuo tolerante, libre y reflexivo, sin miedo a construir su identidad (en la *sociedad del desconcierto*) y entender cuestiones fundamentales para su vida y los demás sin herencias, miedos ni obligación de seguir patrones «tradicionales» (comportamiento, concepto de familia, de nación o nacionalidades, preferencias sexuales, aspectos de la cultura europea occidental, diferentes *-ismos*...).
- Optar por mejorar la escuela pública, que a menudo se la considera causa de todos los males y modelos inadecuados, dejando entonces de considerar lo privado como espacio de éxito y productor de todo lo que está bien.

Por otro lado, la crítica al control y a la estandarización estatal se ha unido en los últimos años a una defensa de la descentralización educativa para que las políticas locales y las comunidades educativas tomen decisiones sobre los asuntos que les conciernen a ellos directamente y, sobre los cuales, poseen una mayor información. La educación democrática, no puede negar la participación de la comunidad en la formación de las nuevas generaciones (necesidades en un tiempo y espacio concreto), aunque es posible que traspasen con sus aportaciones prejuicios limitantes sobre lo que consideran su modelo *adecuado* de vida. Pero no deben capitalizar el proceso, pues se puede caer en la defensa particular de intereses muy concretos, alejados del bien común y que además impidan un verdadero desarrollo de la infancia en libertad. Un equilibrio puede asegurar la igualdad en una educación democrática que busca solidaridad y autonomía, es decir, la aplicación del principio de justicia social aplicado al currículum: **la justicia curricular**.

Este término, apunta Connell (1997: 34), es un concepto que entra en tensión con las convicciones insolidarias que impregnan prejuicios y esquemas mentales mayoritarios, que mantienen falacias, que obstaculizan correctas decisiones curriculares:

- «Las desigualdades educativas afectan sólo a una minoría», inventándose para ello catalogaciones precisamente para corroborar esta posición cuando en realidad las desigualdades afectan a un grupo importante de la población.
- «Los pobres son culturalmente diferentes y tienen otras necesidades», cuando no parece que el factor económico sea un factor diferenciador en absoluto entre los pertenecientes al mismo grupo. Todos necesitan afecto, tienen necesidades comunes.
- «La reforma educativa es un problema técnico», cuando en realidad la evolución de la sociedad posee aspectos más de fondo que de forma.

Estos prejuicios mantienen la segregación curricular y la tecnología como un factor que lo resuelve todo. Frente a ello, el autor citado defiende tres principios de justicia curricular que revolucionan la metodología: *a*) focalizar los intereses de los menos favorecidos planteando los problemas y soluciones desde quienes no pueden disfrutar de servicios o desarrollos básicos. *b*) Participación y escolarización común desarrollando la capacidad de estar dentro del sistema y realizar las aportaciones desde la propia perspectiva, implicándose en la propia formación. Y *c*) la producción histórica de la igualdad, el criterio de participación es previo al criterio de los menos favorecidos. Las medidas de acción positiva o de educación compensatoria tienen sentido y favorecen los sistemas de cuotas, porcentajes reservados para minorías, o acciones de discriminación positiva para el proceso de producción de la igualdad.

También consideramos relevante atender a la siguiente aparente paradoja: El trato educativo «igual» para todos los individuos resulta injusto por sus efectos desiguales. Si los escolares de diferente edad, capacidad, familia, cultura y género tienen diversas maneras de sentir y reconocer a personas y acciones en el marco escolar, proclamar la igualdad de todos en una de esas dimensiones es afirmar la desigualdad respecto a otras. No es posible ni es conveniente la igualdad de todos en todo (Gimeno, 2001: 258). La igualdad sólo se puede aplicar como principio social y educativo si se tienen en cuenta todas las condiciones que hacen a los sujetos diferentes. También es cierto que hace falta alguna igualdad para poder ser diferente y que, a veces, nombramos como «diferentes» a aquellos que sustancialmente son «desiguales».

Es importante el papel de las actividades de acción o discriminación positiva, es decir, todas aquellas medidas de impulso y promoción que tienen por objeto establecer la igualdad

entre mujeres y hombres, sobre todo, mediante la eliminación de las desigualdades de hecho. Algunos aspectos positivos: *a)* Mejorar las condiciones materiales de grupos sociales o raciales en pobreza; *b)* Facilitar su integración a la sociedad global; y *c)* Compensar a dichos grupos por situaciones de discriminación ocurridas en el pasado para adecuar el punto de partida.

7. DIFERENTES FORMATOS Y ESTRUCTURA PARA DISEÑAR Y ORGANIZAR LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULUM

En la década de 1950 ya se manejaban opciones diferentes en la elaboración de diseños. Bobbit apostaba por formular *objetivos, contenidos y criterios de evaluación* mientras la tradición pedagógica que seguía los postulados de Freinet redactaban sus *Planes de Trabajo* estructurado fundamentalmente en torno al elemento curricular de las actividades. Por otro lado, quién niega el imparto metodológico del método de Decroly o la elaboración de contratos para la organización del trabajo, más propios de una racionalidad o estilo curricular de tipo práctico.

En el enfoque tecnológico del currículum, el *modelo de objetivos* es prácticamente mayoritario asumiendo estructuras o formatos compuestos por objetivos, contenidos, actividades, metodología y evaluación. En esta perspectiva podríamos encuadrar el modelo de paquete curricular o selección de conjunto de textos, siendo el «libro de texto» en Primaria y los centros de interés en Infantil-Inicial, la organización sustancial de las sesiones secuenciadas de clase, con el uso de terminología como «diseño», «programación» y «planificación». Pero no debemos olvidar la posibilidad de que estas estructuras nacidas al amparo de una perspectiva tecnológica sean reconceptualizadas o corregidas mediante el esclarecimiento previo de principios (apoyar la creatividad y autonomía del profesorado de forma flexible, aclarar intencionalidades y valores en las comunidades y contextos pertinentes, considerar la complejidad de la práctica...) que permitan una práctica menos instrumental y más participativa.

El concepto de *«proyecto curricular»,* según Martínez Bonafé (1991: 55), es un mediador entre una determinada intencionalidad educativa y social y los procesos prácticos de socialización cultural en el interior de las aulas y de las escuelas. Puede ser un instrumento para el cambio o un instrumento para mantener el orden establecido.

Veamos un esquema de diseño curricular no tecnológico aportado por la tradición curricular anglosajona (Stenhouse, 1984: 30). Los elementos o partes más significativas de tal esquema nos pueden servir para compararlo con los esquemas tecnológicos (objetivos, contenidos, evaluación) o tradicionales (programas de contenidos). Así interrogamos al currículum en una serie de aspectos básicos que probablemente no tienen los enfoques tecnológicos, en el cuadro de la página siguiente.

Frente al modelo de objetivos o modelo «producto», Stenhouse (*op. cit.*) reclama un modelo de proceso, en la interacción que menoscabe la fase preactiva del diseño o proyecto. Algunos modelos de «proyecto curricular» son: *Humanities Curriculum Project*, *Humanities Core Curriculum*, *Ford Teaching Project* y *Man: a couse of study*.

Otra cuestión interesante es estudiar las diferentes maneras de organizar los contenidos (formatos). Gimeno (1988: 90) consigna que existen códigos o formatos para indicar los procedimientos de organización de la cultura siguiendo algunos criterios. Son los elementos

A) *Principios relativos al proyecto, tanto individuales como colectivos:*

1. Para la selección de contenido: qué es lo que debe aprenderse y enseñarse.
2. Para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: cómo aprender y enseñar.
3. Acerca de la adopción de decisiones relativas a la secuencia que se sigue.
4. Para evaluar puntos fuertes y débiles de los estudiantes.

B) *Principios para el estudio empírico del currículum:*

1. Para estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes y el profesorado.
3. De orientación sobre la posibilidad de desarrollarlo en diferentes situaciones escolares, medios ambientes y situaciones de grupo entre el alumnado.
4. Para comprender las causas de la variación entre sujetos y entre grupos.

C) *En relación con la justificación del currículum:*

Estudiar la formulación de la intención o finalidad para ser susceptible de examen crítico, de permitir la evolución y la institucionalización de las mejoras.

que dan forma pedagógica a los contenidos y a la práctica. Podríamos resumir la literatura sobre las estructuras organizativas en:

a) En forma de *principio básico* que articule la enseñanza-aprendizaje del aula y del centro (principio de globalización, principio de interdisciplinariedad).
b) Centrado en un *aspecto de relación relevante*: Centrado en intereses, conceptos, habilidades, contenidos y en problemas.
c) Basado en la organización o *estructura curricular del sistema educativo* (área de conocimiento, ciclos o niveles, disciplina o asignatura, bloque o núcleo básico de contenido, módulo, lección).

Pero entonces, ¿qué modelo de organización práctica elegimos y por qué? Por un lado, se presenta la estructura clásica, el denominado currículum *«collection»* (componentes yuxtapuestos), organización del conocimiento educativo que presenta una clasificación fuerte con contenidos claramente especificados en una relación aislada y fuerte separación. Esto ocurre tanto en materias como en profesionales (falta de coordinación) en los centros. Cuando se separan los contenidos se está aplicando un principio ideológico que producirá un control jerárquico.

Por el contrario, el *currículum integrado* es una organización del conocimiento educativo que mantiene una estructura débil porque las relaciones entre los contenidos son más abiertas y se favorece ampliamente el intercambio. Es la supeditación a una idea que sea común y que exige que los procesos de transmisión y evaluación del conocimiento intercambien los contenidos necesarios para que se pueda compartir por todo el profesorado, lo que modifica la forma de relación y autoridad del mismo produciendo un intercambio de puntos de vista y de cooperaciones que lo desligarán de su relación dependiente con su materia. Se favorecerá más el proceso de conocimiento que los resultados y se debe fortalecer la sistematización para no debilitarse, ante la falta de jerarquía, de manera que debe haber intenso consenso respecto a metas y contenidos, el vínculo entre las materias debe realizarse a nivel cognitivo y conceptual, la evaluación y criterios (que deben ser claros y compartidos) para la misma se alcanzarán en discusiones entre estudiantes y docentes, etc.

Hay que considerar igualmente si el tratamiento curricular va a ser *interdisciplinar*, mediante áreas temáticas o por disciplinas independientes. La globalización (Clapàrede, la Ges-

talt, Decroly —centros de interés—, Kilpatrick —proyectos de trabajo—...) ha sido un principio de la legislación educativa española para los aprendizajes de Infantil, ciclo inicial y medio de Primaria, en secuencia de mayor a menor, hasta llegar progresivamente a los tratamientos interdisciplinares (Gimeno, 1988). Pero gran parte del profesorado ha considerado como globalización las experiencias que trataban de realizar aportaciones desde distintas áreas impartiendo contenidos de matemáticas o lenguaje en torno a un tema elegido por docentes o estudiantes. Es decir, se ha confundido globalización con multi o interdisciplinariedad. La *globalización* es una estructura natural para el aprendizaje que parte de los intereses, condiciones y contexto del propio individuo que aprende y no una estructura formal que se inventa el profesorado y que es muy lógica para su comprensión del contenido. Se basa en el sujeto-aprendiz y no admite estructuras disciplinares como estructuras latentes de los individuos, que son unidades activas con base biológica, estructuras funcionales, experiencia propia y condiciones socioculturales concretas que le proporciona su medio social interactuando con el medio físico. Cada vez que el sujeto actúa lo hace con sus posibilidades cognitivas, afectivas y psicomotoras, sin discriminar en cada acto estos componentes.

8. CONCLUSIONES: PRINCIPIOS PARA LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS

Nos parece oportuno finalizar con una propuesta concreta siguiendo los principios expuestos por Gimeno (2005: 109) para tomar decisiones acerca de los contenidos. Recogemos las aportaciones que realiza, por considerarse fundamentales:

1. Consideración amplia de los contenidos esenciales y relevantes de los campos culturales del saber, la tecnología, las artes y las formas de expresión y comunicación.
2. Conexiones interdisciplinares posibles entre las áreas: para comprender mejor la realidad, la interacción de dimensiones existente en la experiencia humana, aplicar el conocimiento a la resolución de problemas, explicitar conexiones en la génesis histórica de los diferentes campos, descubrir interdependencias epistémicas y metodológicas, etc.
3. Tomar en consideración las competencias transversales, como la lectura, hábitos de trabajo, etc. En todas las áreas se debe leer e interpretar textos. Además debería cultivarse la lectura no sometida al estudio y al trabajo en tareas académicas. Cada día se debería leer algo «por leer», a elegir libremente por el estudiante y sin más evaluación que el ejercicio o no de su práctica.
4. Conocimiento y análisis de actividades humanas y modos de vida.
5. Concienciación sobre temas y problemas que afectan a todos: el orden mundial, el hambre, los recursos, la superpoblación, la contaminación, la desigualdad, la emigración...
6. Adoptar una perspectiva pluricultural en todos los contenidos cuando sea posible para transmitir un sentido de la cultura como crisol mestizo de múltiples aportaciones y concienciar acerca de la diversidad humana, base del respeto y tolerancia a las diferencias.
7. Analizar y valorar las contribuciones más señaladas al progreso humano, desde la vela, al móvil, la imprenta, la aspirina, la penicilina... la bóveda, la democracia.
8. La ciudadanía en democracia.

Y para ello, los principios para la traducción pedagógica del texto a las prácticas (Gimeno, 2005: 109). En el desarrollo del currículum, la pedagogía desempeña el papel de proveedora de principios orientadores de la práctica, traduciendo los contenidos en función de finalidades generales según las peculiaridades de los sujetos. No son criterios autónomos, sino

principios para transformar la cultura relevante seleccionada en aprendizaje significativo. Tienen que aplicarse en situaciones concretas, razón por la que resulta difícil entender su operatividad sin ejemplificarlos. Por ello, entre otras razones, no pueden ser regulados en el currículum prescrito para todos, ya que operan en lo que denominamos como currículum *en acción.* En este sentido, nos parecen aplicables las siguientes sugerencias:

A Aprovechar las variadas fuentes de información, cultura y estudio que ofrece la sociedad del conocimiento: escritos, imagen, sonido... para superar las limitaciones del libro de texto.
B Considerar la vida cotidiana y los recursos del medio cercano para relacionar la experiencia del sujeto con los aprendizajes escolares sin caer en localismos *alicortos* o ciegos-cegantes.
C Organizar globalizadamente los contenidos en unidades complejas que exijan la coordinación de profesores e incluso la «docencia en equipo». Además de las conexiones interdisciplinares de contenidos, se pueden juntar actividades y medios en unidades temáticas de una cierta complejidad y duración en su desarrollo.
D Estimular y ejercitar las variadas formas de expresión en las realizaciones o trabajos de los alumnos.
E Motivar hacia los contenidos y actividades no es algo que se pueda dar por supuesto, ni surge normalmente de forma espontánea, hay que provocarlo con una enseñanza interesante. Es preciso buscar y promover las motivaciones permanentes hacia el aprendizaje y las actitudes positivas hacia la cultura, como forma de enseñar a aprender y a querer aprender.
F Explotar todos los tipos de aprendizaje posibles en cada unidad: conocimientos, habilidades, hábitos, adquisición de actitudes y valores...
G Cultivar las virtudes o hábitos intelectuales como la apertura, fundamentar la opinión, contraste dialogado de opiniones, empeño en la búsqueda de la verdad, provisionalidad y relatividad del saber que se reconstruye constantemente.
H Ejercitar virtudes sociales como la tolerancia, cooperación, ayuda...
I Atención a necesidades de compensación inmediata y como estrategia de vigilancia continua: evitar lagunas, reforzar competencias básicas...
J Reconocer y estimular los valores, opiniones y manifestaciones de la individualidad y la autonomía de las personas menores, dentro de un orden presidido por el respeto a los demás y a la necesidad de un ambiente de trabajo productivo y motivador.
K Dar continuidad curricular a lo largo de períodos, ciclos y grados, así como respeto a la progresividad de los niveles de exigencia, de acuerdo con las necesidades individuales.
L Los centros educativos no son los únicos recintos donde se conecta con la cultura o la información aprovechable en el desarrollo del currículum.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Angulo, J. F. (1999a). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En A. I. Pérez, *et al.*, *Desarrollo profesional del docente.* Madrid: Akal.
Angulo, J. F. (1999b). Entrenamiento y coaching: los peligros de una vía revitalizada. En A. I. Pérez, *et al.*, *Desarrollo profesional del docente.* Madrid: Akal.
Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Madrid: Morata.
Beber, L., y Liston, D. P. (2001): *El currículo en conflicto*. Madrid: Akal Ediciones.
Biddle, B., *et al*. (2000). *La enseñanza y los profesores.* Barcelona: Paidós.
Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor
Castorina, J. A. (1994). Problemas epistemológicos de las teorías del aprendizaje en su transferencia a la educación. Revista *Perfiles Educativos*, n.º 65. Universidad Nacional Autónoma de México.
Connell. R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
Escudero, J. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.

Gardner, H. (2000). Aproximaciones múltiples a la comprensión. En Reigeluth, C. M. (Ed.) *Diseño de la instrucción: Teorías y modelos: Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción.* Vol 1. Madrid: Santillana.
Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre su práctica.* Madrid: Morata.
Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en una cultura global.* Madrid: Morata.
Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible.* Madrid: Morata.
Giroux, H. (1992). La escuela y la política del currículum oculto, en *Teoría y Resistencia en Educación*. Madrid: Siglo XXI.
Herrán, A. de la (2003). *El Siglo de la Educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Hergué.
Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
Lorenzo, N., y Pla, M. (2001). Teoría de la enseñanza: modelos aplicados al proceso de enseñanza-aprendizaje. En F. Sepúlveda, y N. Rajadell, N. (coords.): *Didáctica general para psicopedagogos.* Madrid: UNED.
Martínez Bonafé, J. (1991). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Díada
Pérez, A. I. (1993). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En J. Gimeno y A. I. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. 2.ª edición.
Perkins, D., y Unger, C. (2003). *Andes. Proyecto enseñanza para la comprensión en la escuela de educación del posgrado de Harvard.* Cambridge: Project Zero. Harvard Graduate School of Education.
Pozo, J. I., *et al*. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
Tadeu Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones del currículum*. Barcelona: Octaedro.

BIBLIOGRAFÍA DE ESTUDIO

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
Pérez, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad Neoliberal*. Morata: Madrid.
Reigeluth, C. (Ed.) (2000). *Diseño de la instrucción: Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción.* Madrid: Santillana.

ACTIVIDADES

PRESENCIALES

Gran grupo

1. Someter a *juicio* las principales corrientes del currículum y la enseñanza, identificando oportunidades y debilidades. Resulta de interés poder fomentar el pensamiento divergente y que todas las posturas puedan plantearse de manera abierta y profusa, según el interés del alumnado.
2. Realizar un gran mapa conceptual entre toda la clase sobre alguna tendencia curricular. Habría que fijar qué categorías se van a considerar. Después, el

alumnado por propia iniciativa se va levantando y en la pizarra va colocando (con adhesivo un papel o escrito con tiza) los distintos aspectos.

Seminarios

1. Hacer un recorrido bibliográfico (en biblioteca o por Internet) para identificar fuentes sobre una corriente de teoría del currículum. Es interesante hacer una pequeña ficha bibliográfica de cada fuente. Después, los grupos se intercambian los trabajos para tener una gran base de datos.
2. Realizar una propuesta didáctica ecléctica, dando libertad para abordarlo pero con una temática por grupo. Se sugieren temas de trascendencia social como la violencia de género, el medio ambiente, las desigualdades... De ser posible, es interesante que el trabajo pudiera tener proyección pública, con su exposición en actos de fin de curso y en los distintos espacios del centro.

No presencial

1. Identificar distintos posicionamientos sobre la enseñanza y el currículum con modalidades (clases teóricas, seminarios-talleres, clases prácticas, prácticas externas, tutorías, trabajo en grupo, trabajo autónomo...) y métodos (método expositivo-lección magistral, estudio de casos, resolución de ejercicios y problemas, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje cooperativo, contrato de aprendizaje...) docentes.
2. Analizar los enfoques relacionados con el currículum presentes en las distintas asignaturas de las que consta la carrera e intentar establecer la idoneidad de los mismos. Puede ser interesante hacer llegar a los distintos Departamentos las conclusiones de estos análisis.
3. Intentar visitar un centro educativo de cualquier nivel educativo y dialogar con el profesorado sobre su conocimiento de las distintas opciones que se plantean en el capítulo y el uso que realizan de las mismas en el aula.
4. Definir los principios de cada uno sobre la toma de decisiones curriculares, según el ámbito y para el futuro profesional, a partir de la consideración de las distintas teorías del currículum.

4 Didáctica de la educación en valores

SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ
Universidad de Granada. Campus de Melilla

> «Como neurocientífico no dejaré de mencionar la necesidad de potenciar las investigaciones sobre la biología de la violencia, pero, en cualquier caso, lo que más necesitamos es una nueva pedagogía social que nos haga huir de las emociones negativas sustituyéndolas por otras positivas incompatibles.
>
> Una educación temprana y permanente, basada en la presencia de valores positivos y universales, como la solidaridad, la tolerancia y el respeto, debería ser uno de los mayores antídotos de la conducta violenta.»
>
> IGNACIO MORGADO, *El País Salud*, 14 de abril de 2007, p. 16.

INTRODUCCIÓN

En este capítulo abordamos un tema de actualidad educativa, especialmente en las sociedades democráticas, que en ocasiones puede llevar a revisar los fundamentos de las mismas, ya que educar en valores implica debatir, discutir y, en última instancia, optar por los valores sobre los que educar a la ciudadanía, especialmente a los más jóvenes. Después de una breve explicación sobre qué son los valores y por qué razones es necesario incluirlos como contenido educativo, veremos la presencia de los valores en nuestro Sistema Educativo, para pasar a situarnos ante las decisiones didácticas fundamentales que hay que tomar para educar en valores: determinar y comunicar qué valores queremos que nuestros estudiantes aprendan y para qué, y establecer cómo queremos enseñarlos y evaluarlos.

1. IMPORTANCIA Y NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

Los valores constituyen un conjunto de principios con los que nos identificamos y nos comprometemos como fuente de inspiración de nuestra manera de comportarnos. Basándonos, más o menos conscientemente en ellos, vamos formando la ideología y fundamentando la conducta. Nos sirven, por tanto, para ir constituyendo y modificando nuestras actitudes, así como para establecer normas sobre nuestro comportamiento y para juzgar el de los demás.

Como es fácil de deducir, los valores tienen un fuerte componente social que les hace condicionar profunda y decisivamente nuestras relaciones con las demás personas, así como con los contextos físicos, sociales y culturales en los que nos movemos. Podemos hablar de

valores predominantemente sociales, como la justicia y la paz; de valores medioambientales, como la conservación y fomento de la biodiversidad. En ámbitos más cercanos, nos identificamos fácilmente con un valor como la amistad o la bondad.

Cada uno de nosotros tiene una serie de valores en los que se basa para relacionarse consigo mismo, con los demás y con el entorno que le rodea. En la construcción y en el mantenimiento o modificación de estos valores resulta fundamental el hecho de que los compartamos o que discrepemos sobre ellos, especialmente, en los ámbitos más cercanos: la familia, los amigos y demás grupos de iguales, y los centros escolares.

En muchas ocasiones surgen desacuerdos entre personas de los diferentes grupos e instituciones sobre algunos de los valores que supuestamente comparten. Estos conflictos de valores pueden desembocar en crisis más o menos duraderas que pueden conllevar al replanteamiento de los valores comunes, con la eliminación de algunos y la asunción de otros nuevos. También existen unos valores, tales como la bondad, la paz o la justicia, que por su importancia global para la Humanidad suelen asumirse, a pesar de las crisis, como universales. En cambio, otros no siempre son (o no han sido) aceptados por todos los grupos, colectivos y sociedades, por lo que es habitual que cada grupo e incluso cada persona pueda asumir su propia escala de valores, en las que haya algunos comunes y otros diferentes. E incluso pueda darse el caso de que lo que supone un valor para unos, pueda ser un contravalor para otros.

En educación, especialmente en los países democráticos avanzados, debemos intentar encontrar valores que puedan ser compartidos por todos, o al menos por la mayor parte posible, de los componentes de las comunidades educativas, entendidas en la concepción amplia del término: compuestas por el profesorado, los estudiantes, las familias, las asociaciones e instituciones del entorno. Para lograrlo se acostumbra a proponer valores cívicos que constituyan una especie de común denominador, recurriendo a fuentes documentales e institucionales que nos ofrezcan este tipo de valores ampliamente compartidos, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y las Constituciones de los respectivos países y estados.

Por tanto, dada su importancia en la formación de cada persona y por su fuerte influencia en los comportamientos de todos nosotros, los valores son fundamentales en cualquier planteamiento educativo que elaboremos y, por supuesto, en toda práctica docente que realicemos. No obstante, hemos de reconocer que no toda la comunidad educativa, especialmente algunos sectores del profesorado, suele compartir esta apreciación, argumentando que la educación en general, y particularmente los valores, deben impartirse en las familias, dejando para las escuelas e institutos la enseñanza de los contenidos de las áreas de conocimiento y las disciplinas académicas. En mi opinión, se parte de un concepto erróneo y parcial de la educación, apoyado además en un falso dilema en la práctica, el de oponer educación a enseñanza.

Sabemos que teóricamente estos dos términos hacen referencia a actividades y procesos diferentes pero compatibles (la educación, más a la formación en valores y la enseñanza, más a la transmisión de conocimientos); en cambio, en la práctica, el planteamiento dicotómico no es real, ya que no se puede enseñar nada sin que voluntaria o involuntariamente se eduque o se mal eduque. Y tampoco se puede educar sin transmitir conocimientos sobre los valores, hábitos o actitudes que se quieren inculcar o modificar. Desde el momento de la entrada en un espacio escolar, sea el aula o el centro, un docente está emitiendo mensajes más o menos explícitos que se convierten en contenidos formadores o malformadores para los estudiantes. Del mismo modo, una buena educación en valores, por ejemplo en Cultura de Paz, es imposible de llevar a cabo sin dominar y manejar científica y pedagógicamente

conceptos como la paz —en sus acepciones más relevantes: negativa, positiva, imperfecta—, los conflictos, la violencia, la convivencia, las relaciones interculturales, etc.

Por otro lado, también existen posiciones contrarias, sobre todo procedentes de algunas familias, que piensan que toda la tarea educativa es responsabilidad de los centros escolares, tal y como se recoge en un reciente trabajo sobre las posibilidades de educar en valores en las familias (Carrillo, 2007). Paradójicamente, la sociedad culpa, en muchos casos, a las instituciones educativas de que no eduquen en valores, como la convivencia y la paz, sobre todo cuando surgen situaciones de violencia e intolerancia, pero lo que realmente no les perdonaría, sin decirlo, es que no se enseñen los contenidos que favorecen el éxito académico. Todos conocemos casos de alumnos que no pueden promocionar de curso, especialmente en las etapas donde las calificaciones condicionan el avance en la escolaridad, como en el Bachillerato para acceder a la Universidad, por no dominar determinados temas —a veces, incluso uno sólo—. En cambio, no son tan frecuentes las situaciones en las que en uno de estos cursos se impida la promoción de un alumno por tener y manifestar, incluso reiteradamente, comportamientos racistas o violentos. No estaría mal conocer la opinión de esos sectores de las familias que referíamos al principio del párrafo sobre la posibilidad de que sus hijos no pudieran presentarse a las Pruebas de Acceso a la Universidad por haber manifestado reiteradamente durante su escolarización basar su conducta en valores contrarios a la convivencia.

2. LOS VALORES EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Como hemos visto, toda práctica educativa lleva implícita la formación en valores. Lo que ocurre es que no siempre se hacen públicos los valores que se quieren fomentar en las instituciones escolares ni cómo se va a desarrollar esa educación en valores. En un sistema educativo de un país democrático es imprescindible esta explicitación para que los valores sean conocidos y debatidos por todos los sectores de las comunidades educativas, con la finalidad de intentar llegar a acuerdos básicos sobre su selección y su tratamiento educativo. Veamos lo más representativo del caso español.

2.1. Precedentes recientes

En España, fue la *Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), la que recogió expresamente la educación en valores como una tarea encomendada al sistema educativo, incorporándolos en sus desarrollos legales de manera explícita y concreta como un tipo de contenido, el actitudinal. Además se hicieron propuestas de tratamiento educativo específico dentro del concepto de ejes transversales, al que volveremos después con más detalle.

Dentro de los propios documentos publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia de aquella época (MEC, 1992 y 1993), se incluyen los valores dentro de los contenidos actitudinales, junto a las normas y actitudes, en todas las áreas de contenidos de cada una de las etapas: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, tanto en la Obligatoria como en el Bachillerato. Igualmente se insiste en el tratamiento transversal de la educación en valores, que se concreta en los siguientes temas: *La Educación Moral y Cívica; la Educación para la Paz; la Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos;*

la Educación Ambiental; la Educación para la Salud, la Educación Sexual y la Educación Vial; y la Educación del Consumidor (MEC, 1993).

2.2. Situación actual

Retomando y ampliando aquellas propuestas, la reciente *Ley Orgánica 2/2006 de Educación* (LOE) recoge expresamente la educación en valores, además de en el preámbulo, en gran parte del articulado. En los principios inspiradores, se señalan *la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia*; y entre los fines, *la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente.*

En el desarrollo normativo de esta Ley, nos encontramos con explicitaciones de valores para cada una de las etapas del Sistema Educativo, tal y como hemos analizado en un estudio reciente a propósito de la Cultura de Paz (Sánchez, 2007a). Para el segundo ciclo de la Educación Infantil (3-6 años) se habla de *convivencia y relación social*. En Educación Primaria (6-12), de *convivencia, ciudadanía y respeto de los derechos humanos, así como de actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas,* valores que son tratados especialmente dentro de la c*ompetencia social y ciudadana,* presente en todas las áreas curriculares de la etapa, que incluyen objetivos y contenidos relacionados con la educación en valores.

En Educación Secundaria Obligatoria (12-16), nos encontramos con referencias expresas a los siguientes valores: *responsabilidad, respeto a los demás, tolerancia, cooperación y solidaridad entre las personas y grupos, los derechos humanos, la ciudadanía democrática, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.* Partiendo de estos valores, en la *competencia social y ciudadana* se insiste en la importancia de la construcción progresiva de un sistema personal de valores, mediante la reflexión crítica y el diálogo, basada en valores universales como los de la Declaración Universal de Derechos Humanos. En las catorce materias de esta etapa se recogen referencias específicas a la educación en valores, sobre todo en sus objetivos y contenidos, encontrándose la mayor presencia en Educación para la Ciudadanía, tanto en su versión de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de los tres primeros cursos, como en la Educación Ético-Cívica de Cuarto. Igualmente resultan especialmente interesantes las referencias que aparecen en la materia de Historia y cultura de las religiones.

En esta breve revisión podemos observar dos características de la presencia de los valores en el Sistema Educativo Español que se pueden extrapolar a otros sistemas educativos. Por un lado, se aprecia la búsqueda de valores respaldados por grandes consensos sociales, políticos y educativos: se habla de valores difícilmente rechazables por los diferentes grupos implicados e interesados en la educación, aunque cada uno tenga después sus matices a la hora de reflejarlos en las propuestas curriculares concretas. Por otro, aparece un aumento del número de valores recogidos en cada una de las etapas a medida que se asciende en la escolaridad: se observan referencias valiosas, pero escasas y muy generales, en la Educación Infantil, que se van ampliando significativamente en la Educación Primaria, para llegar a una explicitación más variada y minuciosa en la Educación Secundaria Obligatoria. Todo ello como consecuencia de las características específicas de cada etapa y por la preocupación creciente en los ámbitos sociales, políticos y educativos por la ausencia de valores realmente educativos entre las generaciones más jóvenes, sobre todo en la adolescencia.

3. TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LOS VALORES

Para que cualquier conocimiento se convierta en objeto de tratamiento en los procesos didácticos, es decir, para que pueda enseñarse y aprenderse, resulta imprescindible que realicemos una serie de actuaciones que nos lleven a organizarlo y ponerlo en condiciones adecuadas para ese tratamiento. En el caso de la educación en valores, hay que determinar para qué consideramos importante tal o cual valor, concretándolo en forma de objetivos, de competencias básicas o en cualquier otro formato; también debemos especificar qué valores queremos que nuestros estudiantes aprendan, generalmente expresados en términos de contenidos.

En estrecha relación con los objetivos y los contenidos, nos tenemos que plantear cómo vamos a procurar enseñar los valores que hayamos seleccionado para que nuestros estudiantes los aprendan, buscando la metodología, las actividades y los recursos más apropiados para facilitar y consolidar los aprendizajes. Por último, es necesario que establezcamos también cómo y con qué vamos a evaluar los aprendizajes de los valores por el alumnado, así como los factores y condiciones que han influido en el mismo.

En el tema que nos ocupa, es importante plantear y aclarar el propio concepto de educación del que partimos. Toda acción educativa debe intentar desarrollar positivamente las capacidades de los seres humanos, para que sean capaces de convivir en un inacabado juego de interacciones de derechos y obligaciones. Esta concepción bastante generalizada de la educación supone que podamos distinguir claramente que, por ejemplo, no es lo mismo educar que adoctrinar o adiestrar; ya que, aunque existan algunas coincidencias en las actuaciones concretas que se deriven de estos conceptos, en estos dos últimos casos se desprecia, como mínimo, uno de los derechos fundamentales de toda persona: el derecho a la libertad de pensamiento y, consecuentemente, se impide el desarrollo de la capacidad crítica, en especial si ésta va dirigida hacia las mismas propuestas que se producen en el proceso de adoctrinamiento o adiestramiento.

Otra característica de los fenómenos educativos que viene bien recordar cuando abordamos la educación en valores, es su rentabilidad. La educación, en términos generales, es una actividad humana que por sus características tiene una escasa rentabilidad a corto plazo, mientras que, por contra, resulta de gran efectividad a largo plazo. Por ello, las políticas que van a regir las prácticas educativas de alcance deberían pactarse, incluyendo los valores comunes fundamentales, entre las fuerzas políticas, sociales y educativas más allá de la duración del tiempo en que gobierne alguna de ellas.

También es fácil caer en el error de menospreciar la educación en sus vertientes más profundas, como la educación en valores, que resultan básicas para, por ejemplo, prevenir y evitar desde reacciones xenófobas y racistas a accidentes de tráfico, frente a otros aspectos más instrumentales e inmediatos, relacionados con la adquisición de determinados conceptos instrumentales o herramientas básicas para el éxito académico. Como resulta evidente no se trata de contraponer unos contenidos a otros, puesto que ambos son fundamentales, pero en el caso de tener que optar por unos frente a los otros, la observación de la práctica educativa real nos dice que los contenidos de las materias clásicas se anteponen a los relacionados con valores.

3.1. Qué valores enseñar y para qué hacerlo

En los apartados anteriores ya han ido apareciendo de forma más o menos directa algunos valores que se nos ofrecen como objeto de tratamiento didáctico. Desde los documentos oficiales que hemos revisado brevemente a los mismos ejemplos citados, nos encontramos

con propuestas de valores que podríamos considerar como adecuados para ser contenidos educativos. En cualquier caso, siempre es conveniente explicitar los valores de nuestras propuestas didácticas, así como lo que pretendemos con su aprendizaje. Estamos hablando de los valores como contenido didáctico (qué valores) y como intencionalidad (para qué), se concrete ésta en términos de objetivos o de competencias.

Empezando con el *para qué,* los objetivos suelen expresarse en infinitivo, haciendo referencia a las capacidades que pretendemos que adquieran o desarrollen los estudiantes. En nuestro caso, se trataría de especificar la finalidad de los aprendizajes sobre los valores que determinemos. Por ejemplo, conocerlos, apreciarlos y criticarlos. En el caso de las competencias, que suelen expresarse en formatos más flexibles, el propio concepto implica un mayor dinamismo y amplitud. Como señalan Zabala y Arnau (2007: 42), al plantearnos la enseñanza de competencias, lo que estamos intentando es facilitar la capacidad de transferir unos aprendizajes, que generalmente se han presentado descontextualizados, a situaciones cercanas a la realidad. La competencia social y la convivencia pueden servirnos de ejemplo para aglutinar una serie de valores, como la solidaridad, la libertad y la ciudadanía, y facilitar su adquisición, dominio y desarrollo.

Respecto a *qué* valores elegir como contenido didáctico, una referencia adecuada la constituyen siempre en las sociedades democráticas las grandes normas consensuadas para la convivencia social, como las Constituciones o las Cartas y Declaraciones Internacionales. En un plano más cercano y como ocurre con otros tipos de contenido, la legislación educativa, en cualquiera de sus rangos, desde las leyes orgánicas a las resoluciones especializadas, acostumbra a señalar, de forma más o menos explícita, los valores sobre los que se pretende educar a los estudiantes. En páginas anteriores hemos revisado lo más significativo de nuestra legislación estatal, resaltando las aportaciones específicas para nuestro tema.

Otra fuente de información para la determinación de los valores de nuestras propuestas educativas la constituyen los numerosos autores que los incluyen, más o menos explícitamente, en sus investigaciones y sus ensayos. Podemos utilizar como referencia los que señalan Seijo y otras autoras en sus investigaciones para desarrollar habilidades sociocognitivas en alumnos de Educación Primaria (Seijo y otras, 2005a: 81-82) y de Educación Secundaria (Seijo y otras, 2005b: 75-76). Para la actividad *ranking de valores*, señalan los siguientes: *la amistad, la belleza, la bondad, la educación, la familia, la igualdad, la justicia, la paz, el respeto, la riqueza económica, la riqueza intercultural, la salud, la responsabilidad, la tolerancia y la verdad.* Por su parte, en un reciente trabajo sobre las competencias para la convivencia y las relaciones sociales (Ortega, 2007: 34-35), esta autora propone como valores en la formación ciudadana para la prevención de conductas de maltrato entre iguales, *la solidaridad, la libertad, la responsabilidad, la justicia, la equidad y el respeto hacia las personas y los bienes*.

También podemos encontrar propuestas o sugerencias de valores y contravalores en discursos y contextos de menor estructura institucional y académica pero no por ello de menor influencia social, especialmente en grupos de jóvenes y adolescentes, como pueden ser los mensajes publicitarios y los que aparecen en los medios de comunicación de masas y por medio de las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente Internet y las cadenas de televisión. En sociedades abiertas, avanzadas y democráticas, cada grupo y cada persona tiene derecho a expresar cuáles son sus valores y los demás tienen el mismo derecho a compartirlos o a rebatirlos. En cambio, ese derecho no significa que todos los valores de todos los grupos tengan que ser automáticamente aceptados como valores educativos, como contenidos de la educación.

Los conflictos entre valores, más o menos latentes, pero bastante lógicos en las sociedades plurales, sobre todo caracterizadas por la diversidad étnica y cultural, deben abordarse con grandes dosis de respeto a la diferencia y distinguiendo claramente entre el derecho de cada comunidad y grupo étnico a tener sus propios valores como referencia —derecho que debe ser defendido por toda la ciudadanía, sea cual sea su grupo de pertenencia— y la necesidad de que los valores como contenido educativo de unas instituciones escolares democráticas, deben ser valores consensuados y compartidos, a la vez que cargados de importantes componentes formativos para la ciudadanía y la convivencia en la diversidad. Por tanto, en la selección y determinación de los procesos didácticos de la educación en valores es conveniente que utilicemos fuentes y referencias que generen el mayor consenso posible para poder ser incorporados como contenido educativo, huyendo tanto de propuestas etnocentristas como de excesivos relativismos culturales.

3.2. Cómo enseñar para educar en valores

Los valores forman parte de esos contenidos que, para decirlo de una forma rápida, más que enseñarse se aprenden. ¿Qué significa esto?; en primer lugar, que cualquier situación puede convertirse en un contexto educativo para el aprendizaje de los valores o los contravalores. Como veíamos al hablar de la educación y la enseñanza, no es necesario que exista una planificación metodológica de los valores que pretendemos que aprendan los estudiantes para que los adquieran o para que los rechacen. El comportamiento de cada miembro de la comunidad educativa, desde las familias al profesorado, pasando por los grupos de compañeros y los equipos directivos, supone una referencia para incorporar o desechar maneras de hacer las cosas y de ver la realidad. ¿Supone esto que, como los valores se pueden adquirir en cualquier contexto, no hay que hacer nada para organizar su enseñanza? En absoluto, la primera tarea que hemos de asumir ya la hemos tratado: seleccionar qué valores queremos enseñar, y en estrecha relación con ella, debemos establecer también cómo queremos enseñarlos para la formación de nuestro alumnado, aunque admitamos que se pueden aprender de manera informal y no-formal.

Precisamente, la búsqueda de la compatibilidad entre las dos vías de tratamiento didáctico de la educación en valores —una basada en la planificación sistemática y otra en los aprendizajes informales— llevó, entre otros motivos, a la propuesta de los *ejes transversales* como forma de incorporación de la educación en valores al currículum escolar. Se trata de unir el tratamiento didáctico de aspectos de alta relevancia social y educativa, como la paz, el medio ambiente, la salud, la igualdad de oportunidades entre los sexos, el consumo, las relaciones interculturales, etc., con la creación de ambientes favorables para su aprendizaje espontáneo. El debate sobre la vía más adecuada para el tratamiento curricular de este tipo de contenidos ha adquirido una intensidad reciente en España con la asignatura de *Educación para la Ciudadanía*[1].

Como he analizado en un trabajo reciente a propósito de la Interculturalidad y la Cultura de Paz (Sánchez, 2007b: 407-409), ante las dificultades para la inclusión explícita de estas temáticas como áreas curriculares específicas, ya que la lista completa de éstas haría que fuesen difícilmente abordables en la práctica —tanto por sobrecarga horaria como por la imposibilidad real de sustituir a las áreas más clásicas—, se ha optado por esta vía de la

[1] Véase el tratamiento que se hace de este tema en la sección tema del mes de *Cuadernos de Pedagogía* n.º 366, coordinado por L. M. Cifuentes y L. Gómez Llorente.

transversalidad, consistente en el tratamiento educativo de estos contenidos a medida que se van desarrollando los temas de las diferentes áreas, a la vez que se procura su consideración explícita en el funcionamiento de los centros y en su cultura institucional.

Como ya señalábamos, esta opción deja en manos del profesorado la casi total responsabilidad de la inclusión de estos contenidos en el currículum. Profesorado que, además de no sentirse preparado en estos temas, se ve presionado por la comunidad educativa para que no deje de tratar las áreas curriculares clásicas, por lo que, salvo en casos excepcionales y en las efemérides correspondientes, la «transversalidad» se convierte en la práctica en «tangencialidad». Es decir, en lugar de que estos contenidos, fundamentales para la educación de cualquier ciudadano, impregnen el currículum, como era la intención original de la transversalidad, lo tocan esporádicamente: bien cuando los acontecimientos sociales sean especialmente graves (violencia juvenil, de género, deterioro ambiental, problemas graves de convivencia intercultural...), bien en las efemérides correspondientes (el Día escolar de la no violencia y la paz, el Día mundial del medio ambiente, etc.).

Parece, por tanto, lógico que para lograr un desarrollo de la educación en valores en la práctica, con ciertas garantías de calidad y de éxito, intentemos buscar una propuesta integradora de estas dos vías, con el fin de evitar que estos contenidos se queden sólo en el ámbito de la declaración de buenos principios educativos o de las conmemoraciones.

Hemos de comenzar por integrar en la práctica aquellos contenidos presentes en las áreas curriculares que estén relacionados con los valores. A favor tenemos, de entrada, su importancia educativa generalmente admitida, reforzada por su presencia explícita, como hemos visto, en los documentos oficiales sobre el currículum. A partir de aquí, habría que plantearse las estrategias metodológicas y organizativas que permitiesen el aprendizaje de estos contenidos.

La metodología didáctica con la que vayamos a desarrollar la educación en valores en la práctica adquiere, evidentemente, una especial relevancia, puesto que, una vez establecidos los contenidos, es necesario que las estrategias y actividades para enseñarlos sean congruentes con las características de éstos y faciliten su aprendizaje por los estudiantes. Veamos algunas recomendaciones que nos ayuden a situar adecuadamente las propuestas para desarrollar actividades didácticas concretas.

Es necesario empezar por la creación en los espacios educativos de un ambiente y una cultura escolar favorables a la adquisición y al desarrollo en los centros y en las aulas de los valores que hayamos acordado como contenido[2]. Por ejemplo, si uno de esos valores es la paz, hay establecer mecanismos de diálogo y negociación con otros agentes formativos —familias, medios de comunicación e instituciones y asociaciones cercanas— con el fin de llegar a establecer consensos para la creación de un clima escolar que facilite vivir experiencias pacíficas en los centros y fuera de ellos[3]. Para ello va a ser decisiva la implicación de dichos agentes de las comunidades educativas en todo el proceso de diálogo, negociación y establecimiento de valores y normas de convivencia. En este sentido, supone una valiosa aportación

---

[2] Una experiencia valiosa en este sentido, desarrollada en un contexto social desfavorecido, la constituye el Instituto de Educación Secundaria «Fernando de los Ríos» de Fuente Vaqueros (Granada), recogida en López Ocaña y Zafra (2003).

[3] Una interesante referencia la constituyen, por ejemplo, los más de 1.800 centros andaluces de primaria y secundaria que conforman la *Red «Escuela, Espacio de Paz»* (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2007), como consecuencia del desarrollo de una medida recogida en el *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia* (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 2001; www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia).

la recopilación de una selección de experiencias sobre convivencia escolar recientemente publicada por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 2007).

En cuanto al desarrollo metodológico de los valores, tenemos que intentar la implicación conjunta de todas las facetas de la personalidad de nuestros alumnos en los procesos didácticos, combinando equilibradamente los componentes conceptuales, comportamentales y afectivos. Hay que superar la costumbre de primar en la práctica educativa los contenidos en los que predominan los componentes conceptuales frente a los demás, evitando que la priorización no suponga un olvido en la práctica de los demás contenidos, lo que implicaría dejar de lado una de las características fundamentales de toda acción educativa: favorecer el desarrollo integral de todo el ser humano.

Es recomendable también situar las prácticas educativas de los valores en relación directa con los entornos y contextos próximos, lo que no supone olvidar perspectivas globales. Si añadimos al ejemplo de la paz el del respeto y valoración de la diversidad, tenemos que acostumbrar a nuestros alumnos (y también nosotros mismos) a saber identificar y valorar las situaciones de convivencia pacífica entre personas de cualquier etnia, de resolución no violenta de los conflictos, de compañerismo y colaboración que se producen próximas a nosotros, para que constituyan un grupo de contenidos indispensables para la educación en valores, a la par que una fuente importante de posibles estrategias metodológicas para aplicarlas en el aula. Del mismo modo, es indispensable que desarrollemos experiencias educativas que ayuden a la superación de visiones etnocentristas de la realidad, que suelen hacer difícil la captación de los planteamientos educativos de los valores.

Coherentemente con estas recomendaciones, debemos utilizar métodos y técnicas didácticas apropiadas para la enseñanza y el aprendizaje de los valores. La comunicación unidireccional del profesor hacia el alumno como método dominante es poco recomendable para desarrollar estos contenidos educativamente. Los estudiantes, sobre todo en determinadas edades, más que conceptos, aprenden métodos y estilos de trabajo, y muy especialmente formas de comportarse; por tanto, la principal acción docente debe ser la creación de las situaciones en las que los valores se puedan vivir y aprender. Para ello, resultan especialmente recomendables las *técnicas participativas y de aprendizaje cooperativo* (Díaz Aguado, 2003; Sánchez y López, 1997).

En el mismo sentido, es conveniente la incorporación de recursos didácticos motivadores y atractivos para los alumnos, que no les lleven a asociar los aprendizajes de los valores con experiencias aburridas y poco gratificantes. Es recomendable la utilización, por ejemplo, del mundo de la imagen y las Tecnologías de la Información y la Comunicación, evitando el abuso de las clases exclusivamente expositivas.

En cuanto a métodos y técnicas didácticas concretas, ya hemos citado algunos de ellos en los apartados anteriores, como el *ranking de valores.* Un método clásico de la educación en valores lo constituyen las discusiones y los debates acerca de los *dilemas morales*, sobre los que podemos encontrar fundamentación y casos en Martínez y Puig (1991: 45-57); MEC (1993: 34-36); Cid y otras (2001: 59-60), y muy recientemente en la interesante página web de la Universidad danesa de Konstanz. Otro tipo de actividades se recogen en Cid y otras (2001: 58-64), así como en Martínez y Puig (1991: 31-170). Entre ellas destacan: *El autoconocimiento y la clarificación de valores, el role-playing, los diálogos sobre un texto, la comprensión crítica, los procedimientos de la neutralidad activa, las habilidades sociales y comunicativas, la resolución de conflictos, los juegos de simulación, la autorregulación, la prosocialidad, la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*.

Resumiendo, en la educación en valores tenemos que procurar, junto con la creación de ambientes educativos favorables, establecer situaciones didácticas que posibiliten aprendiza-

jes que integren el máximo posible de capacidades de nuestros alumnos, para lo que es imprescindible preparar una gama de técnicas y actividades que incluya charlas expositivas, trabajos de grupo, dramatizaciones de situaciones diferentes a las más conocidas por los alumnos, visualizaciones de imágenes significativas, discusiones, debates en pequeños y grandes grupos, diálogos, negociaciones, resoluciones de conflictos reales y simulados, etc., así como aprovechar todas las posibilidades que nos ofrece la utilización educativa de las TIC.

3.3. Cómo evaluar los valores

La evaluación de los valores implica la búsqueda de un equilibrio entre la importancia educativa que le demos a estos contenidos en los procesos didácticos y el peso real que después va a tener en la evaluación y calificación de su aprendizaje por nuestros alumnos. Probablemente con más claridad que en otras temáticas de la educación, en el caso que nos ocupa, la evaluación debe hacerse extensiva a todos los componentes del currículum. No se trata sólo de calificar a los alumnos, sino de darle sentido formativo y optimizador de todo el proceso educativo, afectando a todos los ámbitos, estamentos y agentes implicados en el mismo.

Para fomentar, por ejemplo, la Cultura de Paz en los centros escolares resulta fundamental favorecer y valorar positivamente comportamientos solidarios y cooperativos entre los alumnos que, en muchos casos, son contradictorios con las prácticas evaluadoras habituales, en las que se prima, por ejemplo, la competición y el individualismo frente a la colaboración. Además, trabajar educativamente los valores implica la búsqueda de estrategias para mejorar las condiciones de las relaciones entre los seres humanos y, sin duda, los escenarios educativos constituyen un marco privilegiado para ello. En consecuencia, todos los afectados por los procesos educativos —y no sólo los alumnos— deben ser objeto de evaluación, con el fin de detectar claves que permitan mejorarlos. Más que en ningún otro caso, debemos establecer con claridad y dar a conocer los criterios en los que se va a basar la evaluación, así como los momentos, instrumentos y procedimientos que se van a utilizar. Dar a conocer las reglas del juego de la evaluación resulta decisivo para que se establezca un clima de confianza entre todos los implicados en los procesos evaluadores.

Las técnicas e instrumentos de evaluación que utilicemos deben enfocarse hacia el conocimiento y mejora de los procesos didácticos, por lo que el propio desarrollo de las actividades que vayamos realizando se convierten en el objeto fundamental de la evaluación y el comportamiento de los estudiantes en las mismas, siendo un indicador clave para observar, comprender y valorar sus aprendizajes sobre valores, así como la influencia de los agentes educativos y los contextos didácticos en su formación. Por tanto, las *técnicas e instrumentos de observación* nos pueden resultar de especial utilidad. Igualmente *los análisis de documentos, informes, narraciones y discursos* elaborados por los agentes educativos (el centro educativo, el profesorado, las familias y la comunidad educativa y social) y por los propios estudiantes pueden constituir una fuente decisiva de información para poder convertir los procesos evaluadores en escenarios educativos para el aprendizaje de experiencias sobre valores.

CONCLUSIONES

Partiendo de la importancia que para las sociedades actuales tiene la educación en valores y después de repasar su presencia en nuestro Sistema Educativo y plantearnos cuáles son las decisiones didácticas más importantes que tenemos que tomar cuando nos planteamos un

proceso formativo sobre valores, resulta evidente su complejidad pedagógica y social, por lo que ninguna sociedad y, consecuentemente, ningún sistema educativo, puede renunciar a la educación en valores cívicos —lo más compartidos que sea posible—, favorecedores de la convivencia entre personas y grupos. Como consecuencia de la dificultad y complejidad de la formación en valores, deben implicarse en ella, junto con las instituciones escolares, las familias, las organizaciones e instituciones sociales, así como los medios de comunicación, especialmente por medio de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Carrillo, I. (2007). *¿Es posible educar en valores en familia?* Barcelona: Graó.

Cid, X. M.; Dapía, M.ª D.; Heras, P. y Payá, M. (2001). *Valores transversales en la práctica educativa*. Madrid: Síntesis.

Cifuentes, C. M., y Gómez Llorente, L. (Coords.) (2007). «Educación para la Ciudadanía». *Cuadernos de Pedagogía, 366,* 52-79.

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2001). *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia.* Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2007). *Red andaluza: «Escuela: Espacio de Paz» 2006-2008.* Sevilla: Consejería de Educación.

Díaz Aguado, M.ª J. (2003). *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo.* Madrid: Pirámide.

López Ocaña, A. M.ª y Zafra, M. (2003). *La atención a la diversidad en la E.S.O.* Barcelona: Octaedro.

Martínez, M., y Puig, J. M. (Coords.) (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó.

MEC (1992). *Materiales para la Reforma.* Madrid: Secretaría de Estado de Educación.

MEC (1993). *Temas transversales y Educación en valores.* Madrid: Secretaría de Estado de Educación.

MEC (2007). *Buenas prácticas de convivencia. Premios 2006*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Ortega, R. (2007). «Competencias para la convivencia y las relaciones sociales». *Cuadernos de Pedagogía, 370,* 32-35.

Sánchez, S., y López, M.ª C. (1997). «Educación para la paz en contextos multiculturales». En M.ª J. Cano y F. A. Muñoz (Eds.), *Hacia un Mediterráneo pacífico.* Granada: Universidad de Granada, pp. 87-102.

Sánchez, S. (2007a). «Cultura de Paz y política educativa. Análisis de la presencia de los contenidos de la Cultura de Paz en las iniciativas políticas educativas españolas». *Publicaciones, 37,* 27-62.

Sánchez, S. (2007b). «Interculturalidad y Cultura de Paz. Implicaciones educativas». En R. Roig (Dir.), *Investigar el Cambio Curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Alcoy: Marfil, pp. 399-416.

Seijo, D.; Novo, M.; Arce, R.; Fariña, F. y Mesa, M.ª C. (2005a). *Prevención de comportamientos disruptivos en contextos escolares: Programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades sociocognitivas. Guía de actividades para Educación Primaria.* Granada: Grupo Editorial Universitario y MEC.

Seijo, D.; Novo, M.; Arce, R.; Fariña, F., y Mesa, M.ª C. (2005b). *Prevención de comportamientos disruptivos en contextos escolares: Programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades sociocognitivas. Guía de actividades para Educación Secundaria Obligatoria.* Granada: Grupo Editorial Universitario y MEC.

Universidad de Konstanz (Dinamarca). «Psicología de la moral y democracia en la enseñanza y el entrenamiento a educadores». (En línea) www.uni-konstanz.de/ag-moral/ (Consulta: 11 de octubre de 2007).

Zabala, A., y Arnau, L. (2007). «La enseñanza de las competencias». *Aula de Innovación Educativa, 161,* 40-46.

BIBLIOGRAFÍA DE ESTUDIO

Alanís, L., y Ruiz, J. (2006). «Una propuesta para trabajar el racismo y la xenofobia desde una perspectiva intercultural en E.S.O.». *Aula de Innovación Educativa, 150,* 83-95.
Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
Elzo, J. (2006). «Los valores de la adolescencia». *Cuadernos de Pedagogía, 359,* 18-23.
Martín, X., y Puig, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
Revilla, F. (2006). *Educación y ciudadanía: valores para una sociedad democrática*. Madrid: Biblioteca Nueva.

ACTIVIDADES

PRESENCIALES

Gran grupo

1. Visionado, análisis y valoración de alguna película de importante contenido educativo en valores (por ejemplo *Ser y tener, Hoy empieza todo, El club de los poetas muertos, La lengua de las mariposas...*).
2. Elaboración de un ranking de los valores compartidos y no compartidos por el grupo, que puedan ser considerados como contenidos educativos.

Seminarios

1. Análisis y valoración de la información recogida en las actividades no presenciales.
2. Identificación de los valores explícitos e implícitos en la normativa educativa (Leyes y Decretos) de diferentes ámbitos (internacional, estatal, autonómico, regional, municipal). Valoración del grado de presencia de estos valores en las prácticas educativas.

NO PRESENCIALES

1. Análisis de diferentes mensajes publicitarios para detectar y valorar los valores implícitos y explícitos en ellos.
2. Recogida de información sobre los valores compartidos y no compartidos por los grupos de amigos habituales.
3. Entrevista a representantes de Asociaciones de Madres y Padres para recabar información sobre la importancia que le dan a la educación en valores de sus hijos y sobre su implicación en ella.
4. Entrevistas a una pequeña muestra del profesorado de centros públicos, de centros concertados y de centros privados para recoger información sobre los valores que intentan que sus alumnos aprendan.

5 La práctica curricular

Antonio Bolívar
Universidad de Granada

> «Las preguntas clave de la educación son las mismas hoy que en toda la historia de la transmisión cultural: cómo deben ser educadas las personas en esta sociedad, o qué hay que saber y para qué, cómo saberlo, cómo organizar y desarrollar las situaciones educativas y cómo valorar lo que hacemos. [...] Lo que se aborda en este texto es una reflexión sobre la forma de concretar aquellas preguntas por parte de los principales agentes formativos, los profesores; es decir, por parte de los responsables de concretar los procesos formativos.»
>
> Eisner (1998: 92).

INTRODUCCIÓN

Práctica curricular es todo aquello que el profesorado y los centros educativos hacen con el currículum como proyecto de acción educativa, desde el diseño oficial a su vivencia en el aula. Como señala Eisner, se refiere a cómo llevar a cabo y concretar, de una manera integrada y planificada, la educación. Del diseño del currículum oficial a su desarrollo en los centros y aulas hay un *largo proceso* (recogiendo el dicho castizo, podríamos decir «hay un trecho»). Dependerá del propio currículum, de la planificación realizada, de los apoyos y recursos puestos en juego y del propio profesorado para que, al final, pueda tener lugar una puesta en práctica que podamos calificar de «exitosa».

Este capítulo pretende proporcionar un *marco amplio* de las diversas dimensiones y elementos que intervienen en el diseño y desarrollo curricular por parte de los centros y del profesorado. En esa medida constituye un cierto marco inicial de otros capítulos posteriores dedicados a los objetivos-contenidos, metodología-actividades, medios didácticos y evaluación. Si bien la acción docente en el aula tiene una dimensión individual, la planificación del currículum debe ser colegiada y un medio para el aprendizaje y desarrollo del profesorado y de los centros como organizaciones.

1. ENFOQUES EN EL DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

Diseñar un currículum, en general, consiste en convertir un conjunto de aspiraciones en una propuesta planificada sobre cómo pueden llevarse a cabo y lograrse en la práctica. El diseño debe proporcionar tanto una visión de estados deseables que se quieren conseguir, como una concreción planificada, más específica, de lo que se va a hacer para conseguirlos.

Sin embargo, el diseño del currículum ha recibido, desde Tyler, grandes críticas, por haberse limitado —en muchas ocasiones— a una *concepción administrativista o técnica* que pretende regular y controlar las prácticas educativas. No obstante, continúa siendo un imperativo planificar bien las acciones educativas. Determinar lo que deba hacerse en la enseñanza es, al tiempo, un modo de configurar y entender la práctica docente. En lugar de quedar como un documento, debe dirigirse a la acción en el centro y en el grupo/clase, para que afecte operativamente a lo que podemos llamar el *núcleo de la enseñanza*: modos como los profesores comprenden la naturaleza de los contenidos a trabajar y el papel que otorgan a los alumnos en el aprendizaje, así como estas ideas sobre conocimiento y enseñanza se manifiestan en el trabajo en el aula.

La meta última a que se dirige la práctica curricular es proporcionar, en conjunción con el resto del profesorado, *buenas experiencias de aprendizaje* al alumnado, de manera que marquen una diferencia. El reto es, pues, que las planificaciones conjuntas a nivel de ciclo, departamento o centro afecten a lo que, luego, cada uno hace en la práctica individual de clase. Sabemos, por múltiples evidencias, que los centros escolares pueden hacer muchas planificaciones, como respuesta a requerimientos administrativos, que —luego— no logran afectar a los modos habituales de hacer y llevar a cabo la enseñanza.

1.1. El diseño en el desarrollo curricular

Es común distinguir entre el *diseño* o planificación del currículum y el *desarrollo* propiamente dicho, donde se incluye la *implementación* o puesta en práctica. Este segundo puede entenderse como una «fidelidad» a lo prescrito, o —por el contrario— una «adaptación» entre las propuestas externas y la realidad local e interna de cada centro o aula. Si desde una perspectiva *técnica* una cosa es el *diseño* (reservado a los expertos o a la administración) y otra el *desarrollo*, de lo que se encargan los trabajadores (profesorado); es mejor —como se reclama desde enfoques *prácticos* o *críticos*— inscribir el diseño en el propio desarrollo, como tareas que conjuntamente pertenecen al profesorado.

En muchas ocasiones la planificación del currículum ha estado dominada por una concepción técnico-burocrática que, usurpando a los agentes educativos el poder de debatir y decidir lo que enseñar, limitan su papel a aplicar secuencial, racional y verticalmente, lo determinado para cada nivel o etapa educativa. Así, desde el referido enfoque técnico o administrativista, ampliamente extendido, se ha concebido el currículum como un plan, distinto de su desarrollo o puesta en práctica (currículum-en-uso). Sin embargo, entendido como un proceso de «investigación-acción» del profesorado, el propio diseño se va reformulando en su desarrollo práctico. Además, la adaptación del currículum en cada contexto de uso debe producir cambios en el diseño oficial.

A pesar de las críticas que han tenido determinados formatos de programación de la enseñanza, nada obsta para defender la necesidad de planificar la enseñanza. Ésta es siempre una actividad *intencional*, con propósitos definidos, opera con restricciones, como el tiempo, y en situaciones complejas. Esto exige *anticipar un plan* que reduzca determinadas incertidumbres y oriente los modos de actuación, conjugando intenciones y contextos. La programación se moverá, pues, como hipótesis de trabajo, abierta a la modificación, a la vez que diseña unos modos de desarrollar la práctica. En unos casos importa lo que se pretende conseguir, en otros se incide en los modos de actuación. Además de moverse por las colinas o tierras altas, debe entrar en las tierras bajas o concreciones de la actividad docente.

El desarrollo curricular, como concepto, está implicando que los profesores/alumnos son sujetos activos que toman decisiones, por lo que nunca hay una aplicación «fiel». El desarrollo curricular es, entonces, un proceso de redefinición del currículum, por un conjunto de agentes (alumnos, profesores, centro), procesos y experiencias educativas, que contribuyen conjuntamente a recrearlo. En suma, se está abogando por la necesidad de *conjuntar el diseño y el desarrollo curricular*. Presentados por separado, pueden dar lugar a proyectos burocráticos, cuando el cambio no está legitimado ni asumido por los agentes; o retóricos, cuando no entran en cómo promover y llevar a cabo las propuestas deseadas.

1.2. La planificación como proceso y como producto

La planificación no puede limitarse a un *documento* o producto; por el contrario, debe entenderse como un *proceso* permanente, evolutivo. Además, el diseño no debe quedar limitado a tarea individual, sino estar basado en el centro escolar. Para que la tarea del diseño no se reduzca al cumplimiento de meras *formalidades*, la planificación de un currículum debe incluir no sólo el cómo, sino quién debe hacerlo, y —sobre todo— *qué deba diseñarse*, por qué y para qué. Después de décadas, dedicados a elaborar «buenos» diseños sobre el papel, se ha reconocido la importancia de que los agentes intervengan en el propio proceso de elaboración y, sobre todo, que éste no es algo cerrado, sino abierto, sujeto a reformulación.

La planificación en sentido técnico-burocrático tiene delimitados y prefijados los contenidos sobre los que ha de versar, según el formato prescriptivo; como un *proceso centrado en la escuela* —por el contrario— amplía sus tareas hasta llegar a abarcar todos los ámbitos del centro escolar; realizado desde una opción determinada del tipo y modo de educación que se quiera ofrecer a los alumnos y a la comunidad social. El diseño del currículum es el momento en que, de modo conjunto con los colegas, se reconsidera la práctica docente, pensando en qué se puede progresivamente hacer del currículum para lograr una escuela inclusiva.

La planificación de la acción educativa no debiera ser, como se ha solido entender en la Reforma educativa española de la década anterior, una adecuación/aplicación de la normativa, sino la puesta en escena del saber profesional adquirido, por el centro y los que forman parte de él, para desarrollar *proyectos propios* de educación. Es mejor tender a modos de trabajo que, liberándose —en lo posible— de las rutinas burocráticas dedicadas a cómo gestionar las demandas oficiales, puedan contribuir a aprender de la experiencia docente, incrementando el saber profesional, al intercambiarla con los colegas. Más relevante que tener un proyecto, es planificar los tiempos y espacios para autorrevisar lo que se va haciendo y consensuar las acciones que se realizarán, de modo que estimule momentos para la formación/innovación de los propios agentes.

1.3. Tres enfoques del desarrollo curricular

¿Qué papel debe ejercer el profesorado en relación con el currículum oficialmente prescrito? Éste dependerá, muy especialmente, de las perspectivas o *enfoques curriculares* y, más particularmente, de la *política educativa y curricular*. Las decisiones docentes o didácticas no son enteramente autónomas de sus marcos organizativos, por lo que cambiar el papel del profesor exigirá también cambios en los modos en que está organizado el ejercicio profesional.

Así, en las estrategias *centralizadas* y con una perspectiva *técnico-burocrática* del currículum, el profesor debe aplicar fielmente el currículum oficialmente prescrito, para lo que suele seguir el libro de texto, que viene a ser un «currículum a prueba del profesor». Sin embargo, desde una *racionalidad práctico-moral* y una política descentralizadora, el profesorado recobra un papel de agente activo en la planificación del currículum, adaptando los programas curriculares a su pensamiento y contexto práctico. Por último, desde un *enfoque crítico*, alternativo a aplicar o desarrollar currículums oficiales externos, el centro educativo —en conjunción con la comunidad— reconstruye su propio currículum como un proceso de investigación-acción participativa, para dar una respuesta transformadora a las demandas de su situación.

Por eso, de modo similar a como hacíamos en otro lugar (Bolívar, 1999), podemos distinguir tres grandes enfoques sobre el papel del profesor en el desarrollo del currículum (Cuadro 5.1).

En las tradiciones *políticas centralizadas* el currículum se instrumentaliza a través de los libros de texto que, aprobados oficialmente, los profesores han de seguir en su práctica docente. De este modo, el propio profesorado es convertido en un instrumento que consume y aplica conocimientos externos, lo que conduce a una desprofesionalización y alienación, al descualificar el saber hacer adquirido y su competencia profesional. Este *modelo técnico-burocrático del currículum*, propio de la década de los sesenta, entró en crisis posteriormente, si bien en nuestro país es una práctica arraigada que se ha prolongado incluso cuando se proclamaba retóricamente un currículum propio y la autonomía del centro escolar. Hoy entendemos que una implementación fiel, en sí misma, no es una buena idea y normalmente imposible, por la variabilidad de contextos. Por eso, la verdadera cuestión está en cómo los profesores y centros puedan adaptar o reconstruir los conocimientos a su propia situación, porque ello será garantía —al tomarlos como propios— de su utilización en la práctica cotidiana.

CUADRO 5.1. Diversos enfoques del desarrollo del currículum

Enfoques	Implementación fiel (Técnico-burocrático)	Adaptación y desarrollo (Práctico y autonomía profesional)	Construcción por profesorado (Crítico)
Currículum	Propuesta específica para aplicar en la práctica	Propuesta para adaptar, de acuerdo con factores personales y contextuales	Prácticas y experiencias emergentes, construidas en el aula/centro
Política educativa	Centralizada: control burocrático de la práctica curricular	Descentralizada y autonomía	Autonomía y capacitación: autonomía abierta
Papel del profesorado	Consumidor, gestor o ejecutor de directrices externas	Sujeto activo, en la construcción y adaptación del currículum	Investigador que indaga de modo intencional y sistemático
Función de los materiales curriculares	Libros de texto: difunden y ponen en práctica el diseño oficial	Recursos de apoyo diversificados para el desarrollo curricular	Producidos por el propio profesorado

Desde este enfoque práctico importa la *adaptación y desarrollo* que el profesorado y el alumnado hacen en sus contextos específicos de trabajo. Se entiende que el profesor, como *agente activo y profesional reflexivo*, en la situación de clase (compleja, ambigua, dilemática e inestable), se ve obligado a redefinir y traducir los elementos curriculares de acuerdo con su pensamiento y cultura profesional, con los que percibe, filtra e interpreta las demandas del currículum y los acontecimientos del aula. La escuela como organización y el profesorado, desde una política descentralizada, cobra un papel central en la adaptación de las propuestas curriculares externas. Los *materiales curriculares*, como recursos de apoyo abiertos y diversificados, ofrecen múltiples posibilidades para desarrollar el potencial curricular. El centro escolar y los profesores son agentes con una «cultura» propia, que modularán y reconstruirán el currículum adaptándolo a sus situaciones, haciendo un desarrollo propio del currículum.

Finalmente, desde una *perspectiva crítica*, se entiende la educación como un proceso de emancipación de los individuos y de sus respectivas comunidades; el profesorado como colectivo, vinculado —además— a la comunidad, se concibe como un intelectual comprometido e investigador que, mediante una indagación sistemática e intencional, genera conocimientos relevantes prácticamente. El centro escolar como «comunidad profesional de aprendizaje» puede ser un contexto adecuado para que los profesores revisen o construyan el currículum, de acuerdo con sus perspectivas y situaciones. Se reivindica, así, la dimensión del conocimiento que el propio profesorado genera en sus contextos cotidianos de trabajo, en la investigación sobre su propia práctica, tal como se ha puesto de manifiesto en Movimientos de Renovación Pedagógica. El asunto es, pues, posibilitar contextos de trabajo e investigación que sitúen a los profesores en el centro de la generación y uso de conocimiento pedagógico.

2. EL CENTRO ESCOLAR Y EL PROFESORADO EN EL DISEÑO DEL CURRÍCULUM

La mejora de la enseñanza se ve potenciada cuando un equipo de profesores trabaja en torno a un *proyecto común*, máxime cuando dicho proyecto tiene su foco de incidencia en lo que se hace en el aula. En caso contrario, se produce una distracción sobre dónde situar los esfuerzos de mejora, como ha ocurrido —en parte— cuando se han realizado Proyectos curriculares de centro que no entraban en lo que cada uno hacía (y debía hacer) en su clase. Además, la mejora del aprendizaje de los alumnos no ocurrirá si, paralelamente, no se da un aprendizaje de los profesores (conocimientos y habilidades) y sin cambios organizativos que promuevan el desarrollo de los centros.

El centro escolar se ha de tomar como una tarea colectiva, convirtiéndolo —por un lado— en el lugar donde se analiza, intercambian experiencias y se reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr. Por otro, se debe recuperar el sentido de comunidad educativa, en un Proyecto educativo ampliado, estableciendo *redes*, compromisos o alianzas entre centros escolares, familias y municipios, en una nueva articulación de la escuela y sociedad para la educación de la ciudadanía (Bolívar, 2007). Los cambios, en este final de la modernidad, no pueden ser sólo curriculares, si no se incide en la comunidad. Esto supone «redefinir» el ejercicio profesional, no sólo a nivel individual, sino colectivo, en una dirección de «profesionalidad ampliada». El modelo de profesional (liberal) autónomo, en el que han sido socializados la mayor parte de los docentes, impide esta colaboración actualmente imprescindible. A su vez, el enfoque de profesional que trabaja de modo colegiado con sus compañeros debe ampliarse con otros sectores sociales, especialmente las familias.

2.1. La planificación del currículum por los centros educativos

Existen un conjunto de condicionantes externos que limitan el papel que los centros pueden tener en el desarrollo del currículum, pero también, sin renunciar a las competencias reconocidas en el ejercicio de su autonomía, que son amplias, con equipos cohesionados y comprometidos con la mejora, éstos pueden sacar todo el *potencial del currículum*. Los proyectos y programaciones, en lugar de convertirse en un procedimiento para dar respuesta, con un documento escrito, a un requerimiento administrativo, pueden convertirse en una oportunidad institucional para hacer un diagnóstico de la situación, consensuar un «mapa» de logros y necesidades, y realizar un plan de acción. Algunos principios-eje que se deben tener en cuenta en la planificación curricular por los centros y el profesorado serían:

a) El *diseño y desarrollo curricular centrado en la escuela* comporta una determinada concepción de los profesores como profesionales reflexivos que investigan y comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo, y exige ir configurando el centro (con los recursos y apoyos necesarios) como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución (Escudero y otros, 1999).

b) En lugar de primar al profesor individual como adaptador y planificador, el centro escolar (u otras unidades organizativas: ciclos en Primaria o departamentos didácticos en Secundaria) puede convertirse en un órgano de *planificación institucional*. Esto exige, en lugar de hacer un proyecto para la escuela, *hacer de la escuela un proyecto* de acción común y vertebrado, que posibilite un incremento de la profesionalidad docente.

c) En lugar de procesos deductivos (aplicar/adaptar lo regulado oficialmente), que aboquen a una reproducción mecánica (con mayor o menor grado de fidelidad) de lo prescrito, se debe tender —más bien— a *ir construyendo inductivamente* qué debe hacerse como tarea colectiva.

d) Un proyecto de acción se construye cuando el profesorado toma poder de decisión sobre el currículum escolar a su cargo, apropiándoselo, para *generar procesos y formas de trabajo dirigidas a autorrevisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes pedagógicos de acción*. Aun cuando la práctica educativa tiene un ineludible carácter personal, los procedimientos de actuación no quedan al arbitrio de cada profesor, son —por el contrario— un tema de deliberación y construcción conjunta.

Iniciar un proceso de revisión y planificación conjunta de la enseñanza debe significar, como oportunidad institucional, ponerse de acuerdo sobre qué tipo de decisiones y ámbitos va a versar. De no existir este momento, creador de sentidos y compromisos, el asunto se convierte en cómo cumplir, mejor o peor, con la tarea de hacer el documento, permaneciendo cada uno con su modo particular de llevar y entender la enseñanza. De este modo, se trata de hacer del centro y departamento un proyecto, como expresión de un *compromiso institucional por la mejora* de la educación, aún cuando tenga como referencia y apoyo las propuestas de la administración educativa. Justo porque, en muchos casos, este momento está ausente, el asunto se torna en algo administrativo o de procedimientos.

2.2. Diseño del currículum en una escuela para todos

Una «escuela para todos» debe integrar la diversidad sociocultural y diferencias individuales de los alumnos y alumnas, sin limitarse a reproducir las diferencias/desigualdades, contribuyendo a una *educación para la ciudadanía*: aprender a vivir juntos, independientemente de diferencias sociales, culturales, étnicas o religiosas. Esto exige, por una parte, un currículum no estandarizado que —luego— hubiera de «adaptarse»; por otra, una discriminación positiva (social y no sólo escolar) hacia aquellos alumnos/as que tienen una posición inicial de desventaja social o discapacidad; por último, configurar el centro/aula como una comunidad de aprendizaje y vida, propio de una escuela inclusiva.

En lugar de un currículum estándar, herencia de la modernidad, exige unos modos de desarrollo curricular que lo hagan *flexible* en centros y aulas. Además, no se pueden ignorar las desigualdades iniciales, cuando algunos alumnos tienen pocas o nulas oportunidades para alcanzar los conocimientos y habilidades formalmente exigidos. En estos casos, se precisan intervenciones específicas que puedan mitigar las desventajas iniciales, ejerciendo una labor compensadora. Sin embargo, la adaptación del currículum a una población descompensada socio-culturalmente no puede convertirse en una coartada para el objetivo de una igualdad formal en la educación. Una vía de salida puede ser *garantizar a todos* en la escolaridad obligatoria, al menos, las «competencias básicas».

Una escuela *inclusiva* debe pretender que todos los ciudadanos (y particularmente aquellos que están en situación de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal) alcancen determinadas capacidades y contenidos que configuran el núcleo cultural básico, lo que ahora preferimos llamar *«renta básica» educativa de la ciudadanía*. Pero este aspecto se enfrenta, como suele decirse habitualmente, con *diversidad* de alumnos (pertenecientes a distintos grupos culturales y socioeconómicos, si ya no queremos decir «clases sociales») y —además — con *diferencias* específicas (discapacidades o necesidades educativas especiales). El reto de evitar, compensar, o no incrementar las desventajas socioculturales o individuales, alcanza entonces todo su carácter problemático. Si la escuela no puede, por sí sola, compensar tales desigualdades o diferencias, al menos puede contribuir a contrarrestar los procesos de exclusión social y cultural.

3. DEL CURRÍCULUM COMO PLAN A LA PRÁCTICA DEL AULA

Desde el currículum «pretendido» en los diseños oficiales a las prácticas pedagógicas (currículum «operativo», «enseñado» o «vivido») en el centro, media un largo espacio, a menudo fracturado, por los modos propios de ver y hacer de los profesores, que dan lugar a una reconstrucción particular en cada contexto. El currículum-como-plan o Diseño, en cuanto pretende regular y legitimar la práctica educativa, se estructura en diversos componentes o elementos, que —a su vez— van a ir siendo reconstruidos y conformados en su uso o puesta en práctica por los agentes educativos (profesores y alumnado). No encontrarse navegando «perdido en el mar» supone disponer de un marco de acción coherente, que debe ser objeto de planificación institucional.

3.1. Elaboración de planes de acción

El mayor peligro que acosa a la elaboración de planificaciones a nivel de institución escolar o de aula es que queden como documentos burocráticos, asimilados a prácticas ya agotadas

(«quemadas» o «papel mojado») de anteriores programaciones, que desde hace años se han ido exigiendo. Junto a lo anterior, un problema inveterado que ha afectado a la planificación del currículum, es que lo idealmente planificado como proyecto para la acción, finalmente, no tenga realidad en la práctica de clase. A menudo se tiene la experiencia de que una cosa es el currículum *planificado (pretendido, escrito o declarado)* y otra el *currículum-en-acción*, especialmente cuando la finalidad del primero acaba con su elaboración escrita.

Por eso, no se trataría tanto de qué elementos, de acuerdo con un formato, debe contener el documento, cuanto de haber creado un contexto de trabajo, participación y compromiso por mejorar la enseñanza del área o materia en el centro, que incluye también qué se va a hacer para aprender conjuntamente a hacerlo mejor. Una vez dotado, construido o consensuado, de un conjunto de criterios para llevar a cabo la enseñanza de un área/materia por el equipo docente de Ciclo o por el departamento, dentro de los principios educativos acordados en la escuela, planificar la enseñanza no se proyecta en el futuro desde la nada, partiendo de cero. Es preciso inscribirla en lo que se ha venido haciendo hasta ahora, lo que incluye, como uno de sus momentos, revisar lo que se está haciendo (en sus logros y en sus problemas o necesidades) para, en función de dicho análisis, determinar lo que debieran ser las acciones y proceso de mejora, que se han de recoger en la programación didáctica.

Las visiones amplias sobre lo que se quiere hacer deben tener una traducción práctica con la creación de los correspondientes compromisos, que quedarán reflejados en la planificación de las acciones estratégicas que se han acordado poner en juego. Los planes operativizan los objetivos y articulan las opciones tomadas en los ámbitos de actuación. Estos planes flexibles, por naturaleza abiertos y sujetos a revisión continua, constituyen tanto una referencia y orientación interna para la acción, como una afirmación ante el entorno exterior de la labor educativa del centro/departamento.

3.2. Momentos de la práctica curricular

Una planificación del currículum es buena, entre otras cosas, si da lugar a desarrollo práctico (*currículum-en-acción*) relevante en clase. A su vez, el propio desarrollo debe incidir en reformular lo planificado, viendo qué elementos han funcionado, cuáles es preciso preparar, qué secuencia de tareas ha resultado más interesante, qué otra no. La práctica docente en el aula incluye, entonces, al menos, tres momentos:

a) Una *preparación o previsión*, porque no es una actividad azarosa, caótica o a improvisar, a «lo que salga». Este momento previo a la docencia en el grupo clase, además de dar coherencia a lo que se hace, posibilita que —al haber pensado y «preparado» la práctica anticipadamente— se pueda hacer la propia clase, reduciendo la dependencia de instancias externas como el libro de texto o programas rutinarios. La programación sirve para tener una previsión (más hipotética o, por el contrario, detallada) de los eventos en el aula.

b) *Interacción en el aula*, como conjunto de transacciones que tienen lugar entre profesorado y alumnado sobre determinados contenidos. Esta consiste, normalmente, en una secuencia, con un cierto grado de estructuración, de tareas y actividades, materiales, organización y gestión de la clase, etc., que creen contextos potencialmente ricos para que el aprendizaje de los alumnos tenga lugar (Giné y Parcerisa, 2003).

c) La *reflexión sobre la práctica desarrollada*, desde una actitud de apertura al lenguaje de los hechos, que posibilite aprender de la experiencia, y dar sentido a lo que se

hace. Cuando esta reflexión es compartida con los colegas del departamento/centro, que dan clase al mismo grupo, curso, área/materia, incrementa el potencial de aprendizaje.

Tomar el desarrollo del currículum en la práctica como un *espacio de renovación didáctica* significa que el conocimiento tácito presente en las acciones se hace explícito, mediante el diálogo (con los hechos y con los colegas), se intercambian ideas sobre el trabajo y experimentan con nuevos métodos e ideas, que ayuden a reafirmarse o modificar las teorías en uso, a innovar en la resolución de los problemas cotidianos, y —de este modo— tener una formación propia basada en la experiencia. La acción, y su reflexión posterior, puede ser una importante estrategia para aprender a enseñar. La enseñanza se concibe como *proceso cíclico* de investigación: planificación, puesta en práctica y evaluación. La práctica docente, en estos casos, es vista como susceptible de ser construida de otro modo, una realidad social que uno puede definir y reformular, adquiriendo control sobre ella, a través de un proceso de experimentación continua (observar, cuestionar, alterar y evaluar los efectos de las prácticas intentadas).

3.3. Elaboración de unidades didácticas

El desarrollo de las diferentes áreas/materias en la enseñanza, tras haber sido planificado el currículum a nivel de Ciclo, departamento o escuela, se concreta, normalmente, en programación de *unidades didácticas*. Habitualmente los contenidos (tópico, tema, campo de conocimiento) se estructuran en torno a actividades de enseñanza-aprendizaje durante un determinado período de tiempo (varias clases), que forman unidades didácticas. La enseñanza de un área/materia, aparte de otras actividades complementarias o paralelas, se configura por una secuencia de unidades didácticas (o, en el lenguaje más habitual de los profesores, «temas»). La elaboración de las unidades consiste en un conjunto de evidencias documentales, materiales y recursos, debidamente organizados de acuerdo con un sentido, que sirvan de apoyo y guía para el desarrollo curricular de los «tópicos» y el trabajo en clase.

Durante bastante tiempo se emplearon un conjunto de técnicas para hacer «programaciones» de la enseñanza, ya fuera a nivel general de curso, o —por lo que nos concierne ahora— para unidades didácticas. Sin embargo, cuando los profesores se plantean la cuestión *¿cómo podría dar bien las semanas próximas tal tema?*, lo que preocupa no es, primariamente, tener un documento de buenos propósitos. Son más bien el conjunto de tareas, actividades, documentos, estrategias metodológicas, etc. que, por sus posibles potencialidades educativas, van a ocupar el tiempo escolar. En lugar de quedar como una programación de buenos propósitos sobre el papel, la unidad didáctica está formada por las tareas, recursos y actividades que se van a hacer, pretendiendo ser autosuficiente. De este modo se posibilita aportar diversas ideas y materiales, sugerir propuestas alternativas, revisar y evaluar la práctica, etc.

Sin pretender, por tanto, dar una posible técnica de programación, sí cabe destacar los principales núcleos que deban ser objetos de planificación, como aparece en el Cuadro 5.2.

El núcleo de contenidos, que actúa como eje vertebrador de lo que se hace en la unidad didáctica, se inscribe en el ámbito general de la Programación de la Escuela y, más específicamente, en coherencia con las decisiones curriculares tomadas a nivel de Programación didáctica del área/materia por el departamento (organización de los contenidos, opciones metodológicas, criterios de evaluación). Por eso, en primer lugar, la planificación de una

CUADRO 5.2. Guía para la elaboración de unidades didácticas

0. *Eje vertebrador (núcleo temático)*
1. *Enclavar y justificar la unidad* en el Proyecto de centro y programación didáctica del departamento, a qué necesidades o demandas responde, alumnos a que va dirigida, acotar la duración previsible, etcétera.
2. *Pretensiones educativas (objetivos didácticos)*: plantear qué capacidades y competencias se quiere conseguir como consecuencia de la enseñanza de esa unidad y por qué.
3. *Distribución y organización de los contenidos*: determinar qué contenidos van a configurar la unidad didáctica para contribuir a la consecución de los aprendizajes pretendidos. Secuencia y organización de los conceptos clave, formas de planteamiento, desarrollo, relación entre contenidos/actividades, tiempo/organización del trabajo.
4. *Estrategia/s metodológica/s (tareas/actividades)*: principios de procedimiento para el trabajo en clase, de acuerdo con los que se secuencian aquellas actividades y recursos que utiliza el profesor en la práctica educativa. Igualmente se hace una previsión del tiempo disponible o deseable que se dedicará a cada una.
5. *Materiales y recursos*: conjunto de materiales (en muchos casos se identifican con las tareas/actividades), recogidos en módulos/carpetas, para trabajar los contenidos y ocupar el tiempo escolar.
6. *Previsiones de evaluación*: incidir en cómo se va a ir revisando tanto el desarrollo de los procesos de enseñanza de la unidad, como el progreso en el aprendizaje de los alumnos.

unidad didáctica se enclavará dentro de dicho ámbito educativo y curricular, justificando —explícita o implícitamente— el sentido que tienen esos contenidos, tareas y actividades para los alumnos a los que se dirige.

Como unidad de programación será la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con una coherencia metodológica interna para un período de tiempo determinado. Si los objetivos y contenidos marcan el núcleo, la convergencia de modo armónico de los distintos elementos otorgan calidad y relevancia a la unidad didáctica. Lo que se llama «alineación curricular» se refiere a la congruencia entre objetivos o competencias, actividades didácticas y materiales y criterios de evaluación. Posteriormente se dedican otros capítulos, específicamente, a distintos elementos de la práctica curricular.

4. LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA CURRICULAR

La práctica del desarrollo del currículum ha de ser, al tiempo, entendida como «desarrollo profesional continuo» del profesorado. Por eso, la formación (inicial y permanente) del profesorado debe jugar un papel de primer orden en la planificación del currículum, y no quedar como una acción a posteriori, para aplicar los currículums previamente diseñados. Hacer una planificación del Ciclo o departamento, si queremos que incida en el desarrollo de la enseñanza, implica planificar el proceso de revisión de dicha programación. Habrán de concretarse los tiempos oportunos para compartir lo que está pasando y reflexionar conjuntamente los modos de hacer y enseñar.

Una mejora del currículum ofrecido presupone un desarrollo profesional de los docentes, que no se producirá si no se reestructuran las instituciones educativas, de modo que no sólo proporcionen un aprendizaje de los alumnos, sino —en primer lugar— de sus propios profesores en dicho contexto de trabajo. La formación no debe concebirse, como frecuentemente se ha hecho, sólo como un *recurso instrumental* para aplicar las propuestas externas, sino

parte de la propia práctica curricular. Como señalaba Sarason (2003) en un libro con el deprimente título de *El predecible fracaso de la reforma educativa*,

> «El cambio no se producirá a menos que se cuestione la presunción de que las escuelas existen esencialmente para el crecimiento y el desarrollo de los alumnos. Esta presunción no es válida porque los maestros no pueden crear y sostener las condiciones para el desarrollo productivo de los alumnos si estas condiciones no existen para los propios maestros» (p. 29).

4.1. Aprender en el centro, construir el currículum

Una de las cuestiones preocupantes para la mejora interna de la educación, como plantea Sarason en el texto anterior, es cómo rediseñar los centros escolares para que no sólo sean un lugar de aprendizaje y trabajo para los alumnos, sino también, en primer lugar, para sus profesores y profesoras. Dado que no cabe esperar una mejora por prescripciones externas ni tampoco por «buenas nuevas» curriculares, parecería que sólo cuando el centro educativo se convierta, como unidad básica del cambio, en constructor de la innovación, ésta repercutirá sin duda en el aprendizaje y educación de los alumnos, misión última del sistema educativo, sino en los agentes provocadores de dicho cambio: el propio profesorado.

Una experta en el tema señala como líneas de acción para organizar los centros de modo que hagan posible el aprendizaje del profesorado (Little, 1999) las indicadas en el Cuadro 5.3.

La formación ha de ir dirigida a cómo mejorar lo que se hace, desde un análisis de la situación, en que los propios procesos de trabajo sean en sí mismos generadores de cambios. El centro escolar se constituye en un espacio de aprendizaje e investigación no sólo para los alumnos, sino para los propios profesores: compartir conocimientos, preocupaciones y experiencias, en un aprendizaje de la propia práctica; lo que no exime de un necesario asesoramiento o apoyo externo, como dinamizador del propio proceso. El trabajo docente se concibe como un proceso de resolución de problemas, en que las necesidades sentidas/percibidas para mejorar la práctica, se intentan resolver mediante un proceso de colaboración con los colegas, elaborando un plan de acción, en un proceso (autorrevisión/evaluación de la práctica, identificación de necesidades y problemas, elaborar el plan de acción y desarrollo del plan), que se configura en la planificación continua del currículum.

Por tanto, hacer de los centros educativos unidades básicas de cambio significa resituar la formación continua de los profesores de modo que contribuya a incrementar sus propios saberes y habilidades profesionales. Una escuela que mejora se va configurando como *co-*

CUADRO 5.3. Organizar los centros para el aprendizaje del profesorado

1. *Poner en el núcleo del trabajo docente hacer indagaciones colectivas sobre el aprendizaje de los alumnos*. Se deben compartir, de modo sistemático y sostenido en el tiempo, las observaciones sobre el progreso del aprendizaje de los alumnos.
2. *Organizar el trabajo diario de modo que apoye el aprendizaje del profesorado*. Tiempos para el diálogo común, por ejemplo, suelen ser imprescindibles.
3. *Desarrollar enfoques alternativos al aprendizaje del profesorado*. En lugar de cursos de formación, suele ser más productivo promover otras formas (equipos de investigación, reuniones, planificación común, observación en clase, etc.).
4. *Desarrollar una cultura que apoye el aprendizaje del profesorado*. Así, entender el centro como una organización que aprende o el equipo docente como una comunidad profesional.

munidad profesional de aprendizaje, a través de la reflexión y revisión conjunta de la propia práctica, que incrementen su propia satisfacción y efectividad como profesionales en beneficio de los alumnos. Esta innovación organizativa es vista como un poderoso enfoque para el desarrollo profesional y una potente estrategia para el cambio y mejora escolar. Si los beneficios son indudables y están documentados por la literatura, también los problemas para establecerlos son paralelos, pues supone un cambio organizativo e individual de lo que se entiende por el ejercicio profesional.

4.2. La reflexión sobre la práctica y la mejora profesional

La práctica curricular docente es vista como una actividad recursiva, de observar, cuestionar, alterar y evaluar los efectos de las prácticas intentadas. Se examinan críticamente los modos habituales de llevar el trabajo y los presupuestos que subyacen, para tener comprensiones nuevas de sí mismo, de las situaciones de enseñanza y de las propias asunciones implícitas en estos contextos y modos de hacer. El análisis de la práctica, en un ciclo reflexivo colegiado, genera —a diferentes niveles— nuevas comprensiones de ella. Como resultado de confrontar los problemas y las soluciones dadas hasta ahora, los modos de ver la enseñanza se recomponen de manera diferente, lo que puede provocar acciones distintas.

A partir de la autorrevisión conjunta de la práctica docente, en que se realiza un diagnóstico de la situación, revisando los modos habituales de pensar y hacer, se consolidan —como logros— lo que se está haciendo bien (*«¿De qué aspectos/elementos de mi/nuestra enseñanza nos podemos sentir relativamente contentos?»*), al tiempo que se reconoce e identifica lo que deba ser mejorado (*«¿En qué aspectos debo/debemos incidir o cambiar para mejorar nuestra enseñanza-aprendizaje?»*). Tras llegar a compartir una percepción común de los problemas o necesidades, se debe entrar en la fase de movilizar las experiencias, saberes e ideas para proponer los cambios deseables y encontrar las soluciones posibles en las pautas de trabajo en clase/centro. Junto al espacio del aula se analizan aquellos factores del sistema escolar o del centro que condicionan la propia enseñanza (*«¿Qué factores de la organización del Centro deben cambiar para posibilitar lo anterior?»*, o *«¿a qué intereses, y a cuáles no, está sirviendo este modo de hacer las cosas?»*).

El currículum, como misión y oferta socio-educativa de la escuela, es algo a construir en un proceso de deliberación y decisión comunitaria. A su vez, el desarrollo curricular no estaría separado del diseño y planificación (unos diseñan y otros, trabajadores, realizan); al contrario, está integrado y al servicio del crecimiento del propio centro como organización y de los profesores como profesionales. La innovación/formación como mejora versa sobre algunos ámbitos curriculares específicos, que se toman como prioritarios y sobre los que se decide introducir cambios. Aún cuando la práctica educativa tiene un carácter personal, los criterios de actuación no quedan al arbitrio de cada profesor, son —por el contrario— un tema de deliberación y construcción por parte de la escuela en su conjunto. La innovación curricular se concibe como proceso cíclico de experimentación, creación, investigación, y evaluación de su práctica en sus centros.

CONCLUSIÓN

Promover un diseño y desarrollo curricular basado en el centro significa, entonces, ir construyendo en equipo los cambios a través de la reflexión y revisión conjunta sobre la propia

práctica. Esta concepción del diseño y desarrollo curricular centrada en la escuela comporta una determinada concepción de los profesores como profesionales reflexivos que investigan y comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo, y exige ir configurando el centro (con los recursos y apoyos necesarios) como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución.

La planificación del currículum debe concebirse como un proceso de resolución de problemas, en que las necesidades sentidas/percibidas para mejorar la práctica, se intentan resolver mediante un proceso de colaboración con los colegas, elaborando un plan de acción, en un proceso (autorrevisión/evaluación de la práctica, identificación de necesidades y problemas, elaborar el plan de acción y desarrollo del plan), que se configura en la planificación continua del currículum.

Una práctica curricular, si quiere mejorar el aprendizaje, debe dirigirse a tres componentes claves: metas y propósitos del nuevo currículum, metodologías de enseñanza que posibilitan la consecución de las metas deseadas y explorar qué tipo de evaluación puede ser formativa para alumnado y profesorado. Si la mejora debe producirse a nivel de cada escuela, la mitad de esa mejora es la enseñanza del profesor en el aula, que no puede ser minusvalorada en función del centro como conjunto.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Bolívar, A. (1999). «Diseño, diseminación y desarrollo del currículum: perspectivas actuales». En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, 165-187.

Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Escudero, J. M. (Ed.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.

Giné, E. y Parcerisa, A. (2003) (Coords.). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.

Little, J. W. (1999). «Organizing schools for teacher learning». En L. Darling-Hammond y G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of teaching and policy*. San Francisco: Jossey Bass, 233-262.

Sarason, S. B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.

BIBLIOGRAFÍA DE ESTUDIO

Rodríguez Diéguez, J. L., Salvador Mata, F. y Bolívar, A. (2004) (Dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (vol. I). Málaga: Aljibe (Voces: «Didáctica» y «Currículum»).

Escudero, J. M. (1999) (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum.* Madrid: Síntesis (Caps. 1, 7, y 11).

Bolívar, A. y Domingo, J. (2007) (Eds.). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC (Primera parte y texto de Brophy).

ACTIVIDADES

PRESENCIALES

Gran grupo

1. Analizar y discutir si el modelo de desarrollo curricular de la LOGSE ha sido de «implementación fiel» o de adaptación y desarrollo; en especial por qué se proponía un «proyecto curricular» propio de centro y, paralelamente, la exigencia de seguir libros de texto uniformados. Se puede consultar, entre otros, Escudero, J. M. (1999): «El desarrollo del currículum por los centros». En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, pp. 291-319.
2. ¿Cómo puede la planificación y elaboración de *Proyectos de centro* no ser sólo un documento para cumplir lo que pide la administración educativa? Discutir por qué, en muchas ocasiones, los diseños quedan como documentos realizados a requerimiento de la administración.

Seminario

1. Explicar la siguiente definición de Stenhouse de currículum: «me parece que el estudio del currículum se interesa esencialmente por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad». Consultar el capítulo 1 (pp. 27-33) de Escudero (1999).
2. Discutir, tras su lectura, los principios que establece Brophy para una enseñanza eficaz (en Bolívar, A. y Domingo, J. (Eds.), *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid. PPC, 2007, pp. 47-77).

NO PRESENCIALES

Consulta el vol. I del *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (dirigido por J. L. Rodríguez Diéguez, F. Salvador Mata y A. Bolívar) y realiza las siguientes tareas:

1. Resumir en tres líneas las voces dedicadas a «currículum» que han salido en este capítulo (pp. 296-394).
2. ¿Por qué, desde un enfoque práctico del currículum, el diseño y el desarrollo curricular van unidos o se conjuntan?
3. Los Programas de Diversificación Curricular en Secundaria: ¿cuándo se aplican a un alumno/a y en qué consisten? ¿Cómo se decide que un alumno realice un Programa de Diversificación? Buscar información.
4. Diferencias entre «currículum interdisciplinar» y «multidisciplinar». Sus consecuencias en el trabajo cotidiano de profesorado y alumnado.

6 Objetivos, competencias y contenidos como componentes del diseño y desarrollo del currículum

JOAQUÍN PAREDES
Universidad Autónoma de Madrid

> «Las ideas científicas son presentadas como leyes inmutables, en lugar de tentativas, es decir, teorías vivas. El error está en no hacer explícitas las suposiciones implícitas de dichas teorías sociales, que son las que, en concreto, dirigen la acción de los estudiantes en el mundo. Porque estas suposiciones tácitas permanecen subyacentes e inexaminadas, resultan más constrictivas que las lecciones manifiestas proporcionadas por el currículum.»
>
> POPKEWITZ (1989: 306)

INTRODUCCIÓN

Este capítulo es una aproximación a dos aspectos convencionales y otro novedoso de una programación, un plan de intenciones de lo que ocurrirá en un aula o centro educativo que se organiza principalmente para que los estudiantes, niños y jóvenes, aprendan y, ahora se pide, respondan a lo que el mercado de trabajo y su vida adulta demandan.

Al incluir este epígrafe en una obra sobre Didáctica se está abordando un tema controvertido en este ámbito científico —alguno dirá que ya se ha optado por uno de sus enfoques—, toda vez que la tradición didáctica reciente o bien se ciñe al enfoque técnico o bien se aparta de estos elementos del currículum. Este conocimiento técnico permite tener una opinión y no ha de ser incompatible con otros modos de percibir y desarrollar la enseñanza, más cualitativa, más crítica o con mayor complejidad.

En una primera aproximación, estaríamos acercándonos al núcleo de la enseñanza, pues capacidades incluidas entre objetivos, competencias amalgamadas con el trabajo educativo y contenidos adquiridos parecen ser el principal capital que el estudiante saca de su paso por la escuela.

Podría parecer que la programación de la enseñanza es una tarea menor, por innecesaria, por evidente. Los contenidos podrían ser lo que dicen los manuales de estudio. Y los objetivos ser uno, el principal, que sería que los estudiantes supieran esos contenidos.

Pero no ocurre de esta forma en la enseñanza ni es, afortunadamente, así. Porque el currículum, como se viene indicando en otros capítulos, tiene un alcance mayor, y esta parte del diseño del currículum está a caballo entre la teoría pedagógica (y el resto de fuentes del currículum, sociológicas, psicológicas, epistemológicas) y la acción, como planteaba Gimeno. Luego considerar objetivos y contenidos dentro de un proceso de programación o diseño curricular es más que una mera destreza del docente.

Los equipos docentes realizan, a partir de su experiencia y criterio, una adaptación intencional del currículum en otro nivel (el estado, la comunidad o región) a los procesos didácticos del aula, donde se toma en consideración las características de lo que se adapta al espacio, tiempo y personas con las que se hace, todo ello con la idea de favorecer el aprendizaje más completo de los estudiantes, que se traduce en competencias para el desarrollo personal y profesional y la vida adulta y en comunidad.

Con los objetivos se hacen explícitas las metas que deseamos que los estudiantes alcancen y también se pueden especificar condiciones en las que deseamos llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La selección de contenidos responde a un variado elenco de decisiones, pues el espacio y el tiempo juegan en contra de cualquier aproximación global a la realidad que procure un docente y un grupo de estudiantes. Más allá, son meros medios (Ferrández y González-Soto, 2000) en la consecución de un tipo de ser humano que recibe una parte de la cultura en la que vive.

Objetivos y contenidos son aspectos principales del diseño curricular. Las competencias son un aspecto que atraviesa ambos elementos (Figura 6.1). Son los aspectos curriculares más moldeados por lo social, pues al definirlos se está definiendo el modo de relación de las escuelas y la sociedad, se está identificando qué es válido y valioso para las futuras generaciones y para qué se trabaja en la escuela. Es decir, se realiza una selección cultural y se trabaja en el aula más allá de lo conceptual, siendo posible explorar también lo referido a procedimiento, actitudes, emociones...

Las competencias vienen a tamizar estos elementos clásicos del currículum pensando en los aprendizajes que serán básicos y valiosos para los sujetos en su vida. La competencia es una habilidad que permite superar las demandas sociales que representa el cumplimiento de una tarea (Proyecto DeSeCo en Moya, 2007b). Y de forma intrínseca es un conglomerado de habilidades, conocimiento, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes individuales y sociales.

Como tantas veces pasa en educación, lo que parecía conceptual de forma evidente puede ser muchas más cosas, y comienza una reflexión entre docentes y con la comunidad en la que está inserta la escuela para decidir qué podemos hacer.

Transitamos pues de un currículum construido por expertos disciplinares a otro construido por docentes y comunidad, de un currículum centralizado a otro autónomo de un equipo docente, y nos encontramos con una manera de aproximarnos a los objetivos y los contenidos, bien distinta, que depende de las teorías de enseñanza que respalden nuestro quehacer. Se trata de los para qué y qué del currículum. La forma de considerar los objetivos y los contenidos nos habla de la forma en que los docentes nos relacionamos con el currículum que ofrece la escuela, como ya se ha plateado en otro capítulo, de naturaleza tecnológica, práctica, crítica o compleja, abierta o cerrada, interdisciplinar o global.

1. LAS INTENCIONES EDUCATIVAS: FINES, OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

Los saberes adquiridos en la escuela se han percibido de forma cíclica con perspectiva crítica (Gimeno, 1992; Bolívar, 2001). Se ha cuestionado su valía y utilidad para la vida de los estudiantes. Así, se ha propuesto que la formación procurada debería servir para algo, por ejemplo la vida ciudadana (hace cincuenta años con arreglo a un patrón patriótico, hoy para una sociedad plural) o el mundo laboral (hace cincuenta años lo agrario, hoy la sociedad del conocimiento), lo que se ha llamado el currículum escolar con una orientación instrumental;

o que debería servir para el desarrollo personal, entendido todo ello a su vez en un amplio elenco, desde la mera posibilidad de que cada sujeto se exprese a que lo haga además de forma crítica.

Los objetivos se han entendido de diferentes maneras. Atrás parecen haber quedado las taxonomías como banco prescriptivo de los aprendizajes que pueden realizar los estudiantes (Cuadro 6.1).

Este modelo taxonómico puede mantener su utilidad, pienso, sólo si nos sirve para reflexionar sobre el ajuste de nuestros objetivos a la capacidad de nuestros alumnos, es decir

CUADRO 6.1. Algunas taxonomías utilizadas para la confección de bancos de objetivos

Gagne	Información verbal	
	Habilidades intelectuales	
	Estrategias cognitivas	
	Aprender a aprender reglas	
	Actitudes	
	Destrezas motrices	
Beyer	Habilidades de procesamiento de la información	
	Estrategias de solución de problemas	
	Estrategias de desarrollo del pensamiento	
	Operaciones de procesamiento de la información	
	Estrategias de toma de decisiones	
Bloom	COGNITIVO	Conocimiento
		Comprensión
		Aplicación
		Análisis
		Síntesis
		Evaluación
	AFECTIVO	Percepción
		Respuesta
		Valoración
		Organización
		Actuación
	PSICOMOTOR	Familiarización
		Fundamentación
		Desarrollo
		Ajuste y adaptación
		Percepción

su desarrollo evolutivo y el tipo de aprendizajes previos realizados; así como para plantear objetivos desde los diferentes tipos de capacidades, para lograr una formación integral del alumno, particularmente en niveles avanzados de la escolaridad obligatoria.

En una aproximación de tipo instrumental, los objetivos son un resultado intencional y predeterminado expresado en términos de lo que el alumno debe aprender. Nada menos. Cuando se planifica una situación educativa se hace con la intención de incrementar la eficiencia de dicha situación. El planteamiento tecnológico tiene que salvar la distancia entre cómo es la situación actual y cómo será al acabar. Es decir, se requiere una medición. El éxito se comprobará según el grado de desigualdad entre el estado real y el ideal, o cualesquiera otros indicadores de éxito. De ahí la importancia para esta perspectiva de explicitar, operativizar, bien los objetivos, cuestión por otro lado central en la definición de los medios. Como si se pudiera enseñar como cuando se modelan galletas y como si existieran estudiantes prototípicos. Hay repertorios de objeciones más estructurados, como el formulado por Eisner (cantidad y calidad posibles de aprendizaje en el aula, imposibilidad de proponer objetivos para determinados contenidos, dificultades para medir en la evaluación, carácter previo de los objetivos frente a carácter práctico de la enseñanza).

Dialogando con la práctica, los objetivos son elementos de un plan de trabajo, relacionados con competencias de alguna naturaleza que deben dominar los estudiantes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje emprendido. Es decir, al formularlos (lo que nos queda de los planteamientos instrumentales en educación) se trata de hacer explícitas metas que deseamos que los estudiantes alcancen y condiciones en las que deseamos llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, bien como aspectos informativos y formativos, bien como especificaciones de conocimientos o habilidades que adquirir, dominio de ciertas herramientas de aprendizaje, valores o actitudes relevantes que exhibir, lo que hemos denominado para abreviar conceptos, procedimientos y actitudes.

En un proceso de enseñanza más abierto (Martínez Bonafé) y más complejo (Herrán), los objetivos son intenciones, parte de un proceso o forma de trabajar en el aula que se alcanza más allá de su especificación en algún formato de programación o documento genérico de centro, mediante la forma de trabajar de sus docentes en el aula; es decir, en el tipo de relación establecida con los estudiantes y en la forma de aproximarse a los tópicos de enseñanza (por ejemplo proyectos de investigación, proyectos globalizados o contratos de formación). Stenhouse (en Angulo, 1994) propone la deliberación curricular, en la que participan profesores y alumnos, para:

- Justificar críticamente las intenciones educativas del currículum.
- Seleccionar críticamente acciones coherentes con respecto a los ideales educativos propuestos.
- Asegurar la coherencia entre intenciones y actuaciones curriculares, toda vez que los detalles concretos de la práctica no pueden derivarse directamente de las intenciones.

Se reclama a los docentes y estudiantes su comprensión racional del proceso de enseñanza-aprendizaje, su compromiso ético, su sensibilidad humana y su creatividad. Es decir:

1. En la deliberación curricular se ha de justificar argumentativamente los fines educativos a través de la determinación de las características de los principios de procedimiento que materializan contenidos, métodos, sistemas de evaluación... Los principios de procedimiento representan por sí mismos el fin acordado.

2. Las disciplinas, la teoría y la investigación en el campo puede estimular la imaginación de los educadores para la discusión, pero no controlar la actuación práctica.
3. En la deliberación curricular se trata de llegar a un compromiso sobre un fin y sus correspondientes principios de procedimiento.
4. El resultado de la deliberación es un proyecto curricular, entendido como oferta de problemas que deben ser explorados, es una invitación a la experimentación y comprobación.

Más que largas listas de objetivos, preocupa la selección, la organización, la secuencia y la codificación del saber socialmente necesario y de su sentido educativo. Lo que Rodríguez Rojo (2005) reclama es competencias que garanticen la inclusión social, la autonomía personal, la presencia de valores universales en comportamientos éticos, mentes estructuradas que sepan dar razón de los acontecimientos de la modernidad, desde una pedagogía de la esperanza.

Los objetivos están explícitamente conectados con los fines de los que se derivan, las competencias genéricas que se alcanzarán al cursar la etapa escolar completa (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional), el Proyecto Educativo de Centro, la actividad de enseñar (sirve para justificar decisiones didácticas), un tipo de evaluación, tal y como se lleva a sus extremos en un enfoque instrumental de la enseñanza. La evaluación y el trabajo de los equipos de docentes permiten reformular periódicamente los objetivos en el nivel de aula y centro.

1.1. Tipos de objetivos

Hay objetivos del sistema educativo, de una etapa, para la clase en su conjunto o para algunos estudiantes, para el curso y otras temporalizaciones semanales, mensuales, trimestrales; para el conjunto de materias que cursa un estudiante y para su promoción al siguiente curso. Es decir, se pueden clasificar según su formulación (fines, generales, específicos), importancia o prioridad, término de evaluación (formativa, sumativa, final), ámbito (psicomotor, cognoscitivo, afectivo) o adaptación realizada al sujeto (Figura 6.1). En la introducción se han mencionado, además, las competencias, que en el diseño del currículum se incluyen como un organizador entre objetivos generales de etapa y los contenidos, y de las que se habla más adelante.

Un fin educativo define un modelo y estilo de hombre y de sociedad. Es una meta lejana y abstracta que da sentido y orienta permanentemente el proceso educativo. Es una directriz general que clarifica la actividad educativa y aporta los ideales sociales hacia los que tiende la educación. No es posible realizar su estimación.

Un objetivo general responde a un marco inicial de referencia, los fines. Es un logro que se desea alcanzar por considerarlo beneficioso para el sujeto que lo adquiere. Es una previsión anticipada. Admite varias interpretaciones. En el nivel del centro, en el Proyecto Curricular de Centro estarán consignados los objetivos generales de etapa educativa, una adaptación contextualizada de las prescripciones administrativas generales.

Ejemplos de objetivos generales pueden ser:

- «Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia».
- «(Este proyecto o programa pretende) que el alumno comprenda conceptos propios de la asignatura».

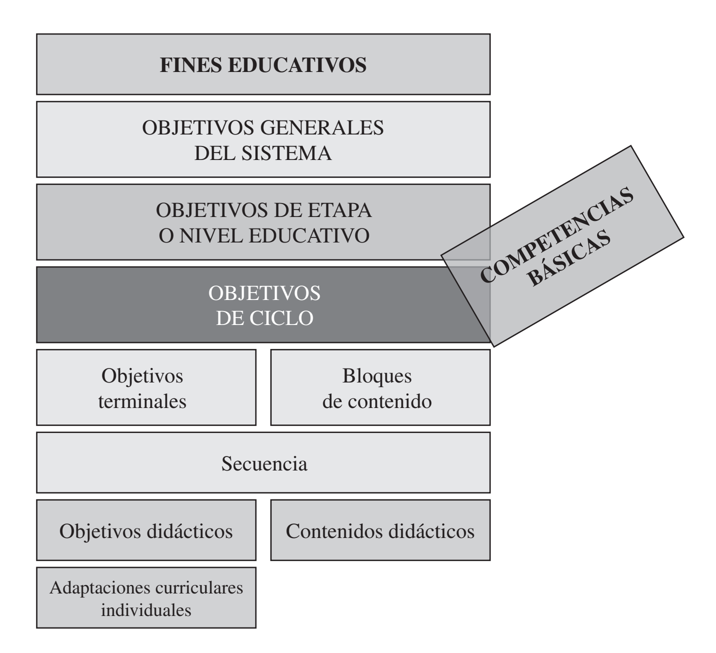


FIGURA 6.1. Tipos de objetivos y su relación con tipos de contenidos.

CUADRO 6.2. Características comparadas de objetivos generales o específicos mal formulados y específicos

	Un objetivo general o específico mal formulado	Un objetivo específico
Propósito	Se confunde lo que se consigue con lo que se pretendía conseguir porque no se clarificó lo suficiente.	Se evalúa y se comprueba desde el comienzo lo que se pretendía.
Propósito didáctico	El objetivo general no orienta.	El alumno está orientado sobre cómo utilizar su tiempo.
Propósito articulado	Se dificulta la coordinación con otras áreas o materias.	Se facilita la coordinación.
Formulación	Los objetivos generales admiten interpretaciones múltiples.	Los objetivos específicos no admiten interpretaciones.
Evaluación	Si hay fallos se atribuyen a los alumnos o al sistema.	Si hay fracaso resulta más fácil averiguar dónde se encuentra la dificultad y la búsqueda de soluciones.
Evaluación del estudiante	El alumno no sabe cómo será evaluado.	El alumno sabe cómo va a ser evaluado.
Evaluación del profesor	La actividad del profesor está dificultada al no estar definida su enseñanza.	La actividad del profesor está abierta a la crítica.

Un objetivo específico restringe y ofrece una propuesta unívoca de significado de un objetivo general o, peor, de un objetivo mal formulado (Cuadro 6.2). Suele haber varios objetivos específicos para uno general. Sólo admite una interpretación.

Se trata, en general, de una manifestación observable en la conducta o comportamiento del estudiante. Indica qué tienen que hacer los alumnos para mostrar que lo ha conseguido, por ejemplo: «Explica con sus propias palabras». «Aporta ejemplos propios» (Cuadro 6.3).

Los objetivos específicos se comunican mejor y con menos ambigüedad a los alumnos, pues orientan sobre cómo van a ser evaluados, son guía de evaluación y autoevaluación, indican qué es lo importante y facilitan la conexión con otras áreas o materias.

Asimismo, facilitan la elección de métodos didácticos y actividades más adecuados al tipo de resultado que se desea conseguir; la estructuración de una materia en objetivos medios y terminales; y la autoevaluación del profesor.

En el nivel de concreción de las unidades didácticas, y referidos a contenidos, un objetivo terminal es un tipo de aprendizaje a propósito de los contenidos para adquirir determinada capacidad. Se redactan en un número reducido.

Un objetivo didáctico concreta uno terminal. Es observable, secuenciable y puede incluir los medios con los que se alcanzará. Defiendo que los procedimientos perviviven sobre los contenidos, por lo que su concreción es de enorme importancia. Los «cómos» son más permanentes, extrapolables, forman actitudes.

Así, la redacción de objetivos didácticos se centra en la actividad del estudiante, y suele responder a los siguientes ejemplos:

- «(Se pretende) que el estudiante conozca...»
- «(Se pretende) que el estudiante sepa...»
- «(Se pretende) que el estudiante sea capaz de...»

Suele haber varios objetivos didácticos para uno terminal, por ejemplo:

- OT: Reconocer los cambios que han sufrido con el paso del tiempo los medios de transporte.
- OD1: Iniciarse en el conocimiento de la evolución de los medios de transporte debido a los avances tecnológicos.
- OD2: Interesarse por buscar información respecto a la evolución histórica de los medios de transporte.
- OD3: Usar material de consulta para clasificar medios de transporte.

CUADRO 6.3. Ejemplos de objetivos generales y objetivos específicos

Contenidos	Generales	Específicos
Muy genéricos	Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.	Utilizar herramientas de comunicación telemática para componer mensajes sencillos, como la mensajería X o el cliente de correo Z.
Muy concretos	Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia.	Valorar el respeto del turno de palabra en clase.

CUADRO 6.4. Propuesta de redacción de objetivos

Objetivo	Ejemplos de verbos		
Terminal	Reconocer Desarrollar Conocer Formular Representar Lograr Comprender Potenciar	Valorar Resolver Expresar Diseñar Aprender Participar Progresar	
Didáctico	**Conceptual**	**Referido a procedimientos**	**Referido a actitudes**
	Conocer Comprender Adquirir Memorizar Reconocer Recordar Definir Demostrar Aprender Establecer Interpretar Analizar Desarrollar	Explorar Observar Utilizar Clasificar Construir Elaborar Confeccionar Preparar Experimentar Manipular Planificar Manejar Distinguir Usar Escuchar	Valorar Apreciar Interesarse Respetar Responsabilizarse Sensibilizarse Cuidar Tener curiosidad Tener actitud crítica Tomar conciencia Compartir Juzgar Ayudar Colaborar

Aunque parece limitar la actividad del docente a formular con propiedad objetivos, me parece de utilidad en su redacción consultar alguna lista de verbos transitivos como la que ofrece García González (1996) para diversificar no sólo la redacción (un aspecto que ha provocado tantas críticas al intentar ordenar en algún modo la enseñanza) sino para caer en la cuenta de la variedad de los mismos (Cuadro 6.4).

Un objetivo formativo permite valorar el desarrollo del proceso didáctico en determinados momentos del curso.

Un objetivo transversal trabaja sobre los aspectos que necesariamente debe recoger el currículum en relación con temas de permanente actualidad.

Los objetivos en las adaptaciones curriculares son objetivos a distinto plazo de cumplimiento, recortados, reorientados o para determinados aspectos que irán incluidos en algún tipo de especificación para el tratamiento de las dificultades de aprendizaje y, en general, la inclusión.

1.2. Selección y secuencia de objetivos

Al referirnos a la selección y secuencia, nos encontramos en el plano del centro, del ciclo educativo y del aula. Como muestra la Figura 6.1, los objetivos y los contenidos se van concretando en cada uno de estos niveles de concreción curricular. Las programaciones de aula

recogen la ordenación y secuencia en un conjunto de unidades didácticas u otras formas de organización del trabajo en el aula para las áreas de conocimiento de cada ciclo educativo (hasta Primaria) o materias (en Secundaria).

En la selección de objetivos, los criterios básicos son la coherencia educativa entre propósitos y medios y la adecuación al contexto.

Dentro de éste último, es conveniente el análisis de necesidades e intereses de los estudiantes. Así, por ejemplo, la ausencia de hábitos de estudio, dificultades en la lectura, mala discriminación auditiva y hábitos sedentarios requieren objetivos que impliquen trabajo con materiales escritos, trabajos de discriminación de sonidos y potenciación de hábitos saludables. La detección de interés puede ayudar a impulsar determinados objetivos. Así, por ejemplo, el gusto por coleccionar cosas, viajar, por los dinosaurios o por determinados personajes de cómics puede poner en marcha objetivos que impliquen coleccionar o clasificar objetos, relacionar los contenidos con actividades internacionales, observar y analizar diferentes soportes relacionados con la paleontología, realizar excursiones o realizar actividades relacionadas con la lectura de comics, la secuencia visual de historias, y así.

2. LAS COMPETENCIAS COMO ORGANIZADORES PERSONALES Y DEL CURRÍCULUM

La atención educativa de las competencias se convierte en un nuevo desafío en el siglo XXI, pues gracias a ellas podemos hablar de aprendizaje a lo largo de la vida, que ya se prepara desde la escuela.

Las competencias integran aprendizajes y están orientadas a la aplicación de saberes adquiridos en diferentes contextos.

Esta filosofía educativa rompe con el academicismo, piensa en el desarrollo integral del sujeto desde la Educación Infantil (donde es posible trabajar las competencias comunicativa, social y artística, por ejemplo) y revaloriza llevar la vida y lo que ocurre en la calle a la escuela (desde los aprendizajes no formales de los niños a las experiencias laborales que puedan convalidarse como estudios para jóvenes y adultos).

2.1. Competencias y competencias básicas

Una competencia es la forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales para resolver una tarea en un contexto. Como tales «organizadores» (en el sentido de formas) configuran, dinamizan e integran para el sujeto diferentes componentes, tales como habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias. De ellas sabemos que no se adquieren ni se desarrollan, sino que se configuran y fortalecen en la resolución de tareas.

Hay un campo semántico que relaciona conceptos no equivalentes, como competencia, conducta, comportamiento, habilidad y capacidad. Ejemplos que clarifican su dimensión se presentan en el Cuadro 6.5.

La Unión Europea ha propuesto un conjunto de competencias básicas, orientadas al desarrollo personal y profesional, la participación ciudadana y el aprendizaje a lo largo de la vida. Estas competencias se deben haber adquirido por un joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar aprendizaje a lo largo de su vida (Sindicato UGT, 2007). Esta selección se limita a ocho competencias bási-

CUADRO 6.5. Ejemplos de conducta, habilidad, competencia y capacidad (adaptado de Moya, 2007b)

Conducta	Habilidad	Capacidad	Competencia
Modo de proceder	Esquema de acción	Conocimiento puesto al servicio del desarrollo personal	Forma de resolver una tarea
Levantar la mano para pedir la palabra	*Ordenar las ideas antes de exponerlas*	*Capacidad de comunicación*	*Exponer de forma oral las propias opiniones en las asambleas de la escuela*

cas: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento del medio y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal.

La ventaja de este nuevo elemento curricular es su adaptación a una realidad cambiante, y la posibilidad de ampliar o recortar el catálogo.

Las competencias básicas constituyen el hilo conductor de la enseñanza obligatoria. Ponen de manifiesto los niveles de consecución de las capacidades propias de cada una de las etapas educativas (Moya, 2007a).

2.2. Competencias y práctica docente

Con las competencias es posible, además, orientar la enseñanza y mejorar el currículum.

Las competencias que recoge el diseño curricular deben aparecer definidas y permitir identificar contenidos y criterios de evaluación imprescindibles para el aprendizaje. Las administraciones educativas primero y los centros educativos al final, en un desarrollo descentralizado del currículum, pueden concretar qué elementos de las áreas curriculares (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) permitirán alcanzar la consecución de cada una de las competencias básicas. Es una reflexión compleja pero enriquecedora para las posibilidades de la enseñanza.

Los centros, sus equipos de profesores, habrán de profundizar en:

- La capacidad que las competencias tienen para integrar el currículum, toda vez que el sentido y secuencia de la escolarización obligatoria se hace necesario que sean más estrechas. Conviene la adecuada ordenación de los elementos del currículum y su conexión con las competencias.
- El contexto de enseñanza debe favorecer tratamientos integrados (Zabala y Arnau, 2007, proponen que sean globalizadores) por ejemplo para la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia, la ciudadanía o la alfabetización digital, con bibliotecas, laboratorios, aulas innovadoras y así, pues se requieren situaciones y problemas reales.
- La formulación y selección de tareas escolares más variadas y relevantes, situaciones problemáticas que ponen en juego competencias más que meras conductas o capacidades. Deberá ser adecuada a la multiplicidad de las situaciones problemáticas que

abordan los seres humanos, de acuerdo con objetivos y grados de maduración. Todo ello se produce en un entorno inicialmente hostil a la diversidad en la actividad como es la escuela, muy centrado en las producciones de lápiz y papel y lo formal, cuando hay que dar cabida a lo no formal e informal. Así, se propone la revisión por parte del profesorado de la contribución de las tareas actuales a la adquisición de competencias básicas para, a partir de ello, mejorar.

- Conexión familia-escuela, para poner en valor los aprendizajes informales (aprendizajes en la calle, en casa, a través de los medios de comunicación) y no formales (en entidades de ocio, deportivas...) que conducen al desarrollo personal y contribuyen con aprendizajes relevantes para determinadas competencias, por ejemplo el análisis crítico de los medios de comunicación en el hogar para la educación para la ciudadanía, las prácticas deportivas para el conocimiento e interacción en el mundo físico o el manejo de Internet en el hogar en las competencias digitales.
- Procesos de evaluación más plurales en sus fuentes y criterios.

Consecuencias organizativas son agrupamientos flexibles para desarrollo de proyectos e itinerarios personalizados, apertura del centro al entorno y utilización de entornos virtuales (Moya, 2007a).

3. LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULUM

Los contenidos son un componente esencial de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que en un momento de la historia de la Didáctica ocuparon su centro de interés, en forma de transmisión de saberes, luego fueron minusvalorados y en el pensamiento pedagógico contemporáneo tienen tratamiento que les confiere el papel de medios no exclusivos ni suficientes en la formación de las capacidades humanas a partir de una realidad tan polimórfica como es la de la enseñanza. Estas posturas conviven de alguna forma en el presente (Figura 6.2).

Como se ha planteado al hablar de los objetivos, al cambiar las funciones del currículum y las formas de acceder al conocimiento, conviene revisar el presente y futuro de los contenidos seleccionados en la enseñanza. La disponibilidad de información cuestiona la naturaleza de la vida en las escuelas, donde hasta ahora un libro de texto resume en tantas ocasiones lo importante de una materia determinada, con contenidos secuenciados temporalmente y adaptados a la disponibilidad habitual de recursos en las escuelas. Seguir haciéndolo se torna cada vez más complicado para el final de la Primaria y la Secundaria.

Las listas de contenidos son campo de batalla en sucesivas reformas educativas, pues son un espacio burocrático que pretende acotar qué va a ocurrir en la enseñanza. Zabalza lo plantea con crudeza: deberían dejar de ser el espacio vulgarizado, infantiloide y tan de sentido común en que se convirtieron para volver a ser disciplinas (1987). Para Ferrández y González-Soto (2000) esta reivindicación de los contenidos, que identifican con gracia como la «ley de demanda social y oferta educativa», ha tenido penosos resultados en el aprendizaje (mero memorismo), se pone en marcha con la lacerante actualidad en los informes internacionales sobre resultados académicos de estudiantes de un nivel educativo en aprendizajes instrumentales, es una triste realidad nacida de la falta de adecuación entre contenidos y posibilidades reales de los estudiantes, y fuerza algo que no es ni posible ni deseable. Otras consecuencias terribles de la selección son la mixtificación del conocimiento científico y la alienación de lo humano en lo científico.

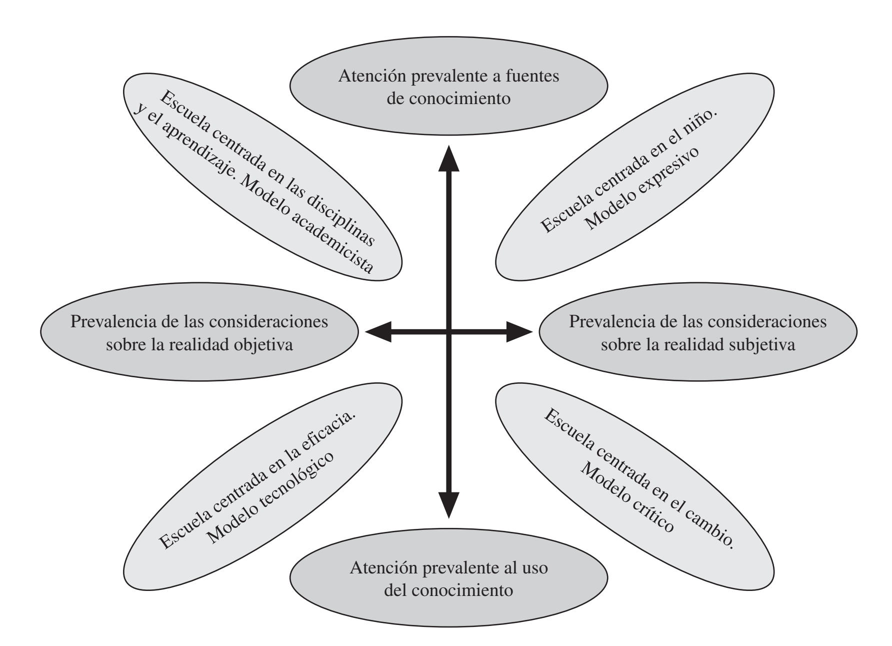


FIGURA 6.2. Dimensiones y enfoques del tratamiento de los contenidos (Zabalza, 1987; Ferrández y González-Soto, 2000).

En realidades descentralizadas, como la española, los contenidos son un espacio de confrontación entre administraciones educativas (central, regional o autonómica, local, los centros), en el que importa en el fondo el grado de autonomía de unas instancias respecto a otras en el nivel de prescripción. Esta prescripción pesará sobre los equipos de docentes, y su hiperespecificación pondrá a prueba la capacidad de los docentes para organizar los contenidos y abordarlos metodológicamente. A los docentes les toca la organización funcional de los contenidos, su integración en un proyecto educativo. La cuestión es descubrir el sentido de las áreas y disciplinas, lo que aportan de bagaje conceptual, metodológico, de investigación para el nivel educativo y el curso en que vayamos a trabajar. Lo mismo pasa en cualquier programa o proyecto de la naturaleza que sea.

Cuanto menor es el espacio para definir por los profesores, mayor es el peso en forma de libros de texto, lo que no es intrínsecamente deficiente pues el currículum presentado (Gimeno) es una exigencia que ni un profesor ni su equipo pueden sustituir sin tener que dedicarle una importante parte de su jornada laboral. Otra cosa es que nunca haya tiempo para adaptar, mejorar, pensar en actividades y recursos alternativos, que es cuando el libro de texto es una parte de un currículum ofrecido (otra vez Gimeno), que los estudiantes tienen que digerir.

En esta tensión por presentar mejor y abarcar más, la excepción la constituye la Educación Infantil y Primaria, donde la selección cultural es «totalizadora», por global (Gimeno).

Coexisten pues varios formatos de contenidos del currículum: el formato clásico disciplinar, como organización del contenido y tiempo escolar; y el que podemos llamar por oposición formato excepcional —por inusual—, una aproximación diferente que puede presentarse en diversos grados, que es diferente y se diferencia —por lo que no hay dos realidades, clásica y excepcional, sino una y múltiples formas de resistencia—, que tiene que ver

con las metodologías practicadas en el aula, de naturaleza más holística, con varios niveles o realidades, objeto de la enseñanza que se mueve entre la disciplina escolarizada y prescrita y la indagación de un profesor y sus estudiantes con un guión que deciden conjuntamente. La epistemología está entonces en el aula.

Los tipos de contenidos que se vienen especificando en los currículums hacen referencia a conceptos, procedimientos y actitudes, una partición de un todo que intenta redimensionar la naturaleza de la aproximación a los contenidos que se va a producir en la vida en las aulas. Los contenidos conceptuales se refieren a hechos, datos, conceptos, principios y teorías que constituyen el saber de la ciencia. Los contenidos referidos a procedimientos, a su vez, se refieren a tareas, estrategias y procesos que constituyen, en general, el saber hacer de la técnica. Finalmente, los contenidos referidos a actitudes expresan normas y valores que constituyen y definen el marco antropológico general que orienta, desde una perspectiva ética, el desarrollo del conocimiento científico y técnico. Estas tres dimensiones permiten realizar una reconstrucción coherente de los contenidos, que se verifica mediante las actividades o tareas (Gimeno) y la metodología practicada en el aula. Otras particiones propuestas con anterioridad han sido (Ferrández y González-Soto, 2000): conocimientos formales, básicos y aplicados (Bunge); hechos específicos, principios e ideas básicas, conceptos, sistemas de pensamiento (Taba); estructuras conceptuales, temas básicos e ideas claves, muestras alternativas (Wheeler); conocimientos, habilidades, artes, lenguas, valores y normas de convivencia (Stenhouse); conocimientos relativos a artes y oficios, medio ambiente, destrezas y razonamiento matemático, estudios sociales, cívicos y culturales, educación para la salud, modos de conocimiento científico y tecnológico, comunicación, razonamiento moral y mundo del trabajo y del ocio (Gimeno); y conocimientos instrumentales, enculturalizantes, formales y axiológicos (Ferrández).

Otros «formatos» de contenidos que se deben tener en consideración son los contenidos mínimos y los tratamientos transversales.

Los contenidos mínimos no deben entenderse como un conjunto cerrado de temas sino, más bien, exigen un desarrollo que los interprete como estándares de suficiencia adaptados a las características de los alumnos y a las condiciones del centro educativo. Se trata de un recorte sobre los contenidos generales, necesario para abordar tareas de adaptación e inclusión.

Los temas transversales son aquellos que por su carácter globalizador e interdisciplinar han de estar presentes en las programaciones de las distintas áreas o materias. Estos temas pueden ser Educación moral y cívica, Educación para la paz, Educación para la salud, Educación sexual, Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, Educación ambiental, Educación del consumidor y Educación vial.

La transversalidad es la estrategia curricular clave para la Educación en valores.

En la metodología (incluidas las didácticas específicas) será fundamental la especificación de los contenidos como apoyo del aprendizaje de los estudiantes (mapas conceptuales, por ejemplo) y, en una propuesta más abierta, la propia participación de los estudiantes en su concreción.

3.1. Criterios para seleccionar y secuenciar los contenidos

Seleccionar contenidos debe ser una tarea que debe partir de que la estructura de la ciencia y la de la mente de los estudiantes no son iguales. Por otra parte, el estado actual de la ciencia es inasequible para niños y jóvenes. Esta constatación nos evitará convertir nuestro tra-

bajo en un catálogo inacabable de conocimientos para adquirir, una tentación recurrente de quienes no enseñan, y nos evitará entrar en la «ley de demanda social y oferta educativa».

La primera selección de contenidos se ha realizado al ordenarlos en áreas de conocimiento (hasta la Primaria) o materias (en Secundaria), y éstas a su vez en bloques de contenidos articulados en las mismas, estructura funcional de la que se hablará a continuación.

Los criterios básicos de selección de contenidos son:

- De orden epistemológico, con importantes matizaciones y referidos a la actualidad, representatividad, significatividad, transferibilidad, durabilidad y otros así que plantean, por ejemplo, Rodríguez Diéguez o Zabalza.
- La coherencia educativa del docente (dónde trabajo y para qué trabajo).
- La adecuación de la enseñanza practicada al contexto (los estudiantes, el territorio).

Otros criterios que interesan están relacionados con:

- Contenidos que potencian capacidades transferibles a otras áreas o materias (transversales), por su potencial para el deseo de aprender y la educación (en valores).
- Contenidos que conectan con situaciones de la vida, evitando lo mercantilista o utilitarista, porque luego se aprende a aprender y se supera una visión esclerotizada de la vida (Rodríguez Rojo).
- Problemas que afectan al orden mundial, una dimensión universal que nos hace aspirar a saber más.
- Pequeños grandes descubrimientos que han moldeado la humanidad contemporánea (Gimeno), chispas de genialidad que tienen detrás pequeños universos científicos, focalizan el interés humano y son cotidianas.
- Contenidos para promover la comprensión y la significación (Ausubel) de lo que pasa en el mundo.
- Contenidos relacionados con lo que tiene un valor práctico y vital (Stenhouse).
- Contenidos relacionados con lo que crea gustos e intereses estables como leer y participar, que son competencias básicas.
- Aproximaciones a la realidad donde es más importante analizar que repetir análisis ajenos, porque hace crecer personalmente y ser autónomo.
- Aproximaciones en las que se entiende mejor en contextos coherentes que con meras informaciones aisladas, porque nuestra independencia de criterio se funda en análisis de tal naturaleza.

Como se viene a indicar, la selección no es un tema menor, y la apuesta que realizo es decididamente transversal.

Existen otros métodos para seleccionar contenidos (Noriega y Muñoz, 1996), como el de preguntas clave o relevantes de una ciencia, cuyas respuestas den cuenta de sus principales características; el método de respuestas graduadas, donde una vez formuladas las preguntas, se dan respuesta en tres o cuatro niveles de dificultad; y el de matriz de contenidos, con un enfoque marcadamente constructivista (matriz conformada por ideas directrices longitudinales, a lo largo de una etapa, y macroconceptos transversales a las áreas).

La secuencia que se puede realizar generalmente sólo está prescrita para la etapa. Es un proceso fundamental (Piaget) que, entre otras cuestiones, va de las nociones más simples a las más complejas; tiene en cuenta los prerrequisitos de cada nueva etapa; parte de los esquemas mentales ya asumidos por el sujeto; dota a los sujetos de ideas clave, que les permitan estructurar los nuevos contenidos; busca una combinación de estrategias de aprendizaje dirigido y de descubrimiento; y da relevancia a los procesos de contraste sucesivos de los pasos dados.

Así, convendrá abordarla primero en ciclos y luego en cursos, adaptada al contexto de estudiantes y territorio en el que se trabaja. No debería ser logocéntrica o lineal, relacionada con la forma en se presenta a sí misma la disciplina; es cíclica (Noriega y Muñoz, 1996), referida a áreas, bloques de contenido y aspectos transversales; y debería ser paidocéntrica o psicocéntrica (Dewey, Ausubel), la manera en que cumple los criterios antes dichos que permiten aproximarse a ella y aprender.

La secuencia puede ser de diversos órdenes (Zabalza, 1987): simple o lineal y compleja, donde se ordena los contenidos por igual o distinta importancia, o por igual o distinta incidencia o duración. El mismo esquema se apunta en las secuencias complejas.

3.2. La estructura funcional de los contenidos

Formas de estructuración funcional son las áreas de conocimiento, los bloques de contenido y, por citar una bien generalizada, las unidades didácticas. En otra parte de esta obra se trabajan otras estructuras funcionales de contenidos, como las unidades de aprendizaje globalizadas y los proyectos de trabajo.

Las áreas son ideas (que serían los bloques de contenidos) conectadas entre sí en lo que se ha denominado «campo de relaciones de un área» (Noriega y Muñoz, 1996), un análisis profundo de un área o materia reflejado en conceptos, procesos y fenómenos que se enseñan, a cuyo auxilio acuden los mapas conceptuales, y de lo que se puede extraer lo sustantivo, realizar una selección de contenidos.

El bloque es el grupo o conjunto de objetivos, contenidos y actividades derivadas de éstos a los que los criterios de organización establecidos confieren relación, unidad e integración. Generalmente están fijados por una administración educativa. A partir de esta estructura se realizará la selección de contenidos.

En la unidad didáctica se procede a la distribución y organización de los contenidos: se determina qué contenidos van a configurar la unidad didáctica para contribuir a la consecución de los aprendizajes pretendidos. También se acuerdan la secuencia y organización de los conceptos clave, formas de planteamiento, desarrollo, relación entre contenidos/actividades, y tiempo/organización del trabajo. Se trata de traducir los contenidos y ejemplificarlos. Para ello se ha propuesto un ejemplo en el capítulo sobre teoría curricular, que aquí sintetizo: aprovechar fuentes de información diversas, considerar la vida cotidiana, organizar globalmente, estimular variadas formas de expresión, buscar motivaciones permanentes, explorar todos los tipos de aprendizaje, cultivar la opinión, reforzar lo básico, dar continuidad, trabajar en otros espacios fuera del centro.

Como plantea Gimeno (1992), de cara al control de la práctica de los profesores, además del currículum se actúa mediante lo que se concreta o determina, pues una cosa es que se ordenen áreas de contenido y otra es que regule la práctica de los profesores, se diga cómo se han de impartir las unidades didácticas, cómo establecer la secuencia de aprendizajes o qué criterios de conducta reflejan los aprendizajes prescritos. Hay una confusión por la que a la vez que se regula el currículum se dan orientaciones para su desarrollo y se controla la práctica.

CONCLUSIONES

En este capítulo se ha hecho un recorrido por una forma de diseño curricular, la consideración de objetivos y contenidos, asociada a perspectivas tecnológicas de la enseñanza. La inclusión de las competencias no es tampoco halagüeña si los beneficios obtenidos por tales especifi-

caciones no redundan en personas más plenas sino en mejores respuestas en pruebas internacionales estandarizadas. Se ha mostrado cómo es posible aprovechar el andamiaje tecnológico para mejorar los procesos de enseñanza, o más bien cómo involucrar a docentes y estudiantes en el proceso para que el andamiaje no estrangule las posibilidades de aprender.

Queda por resolver la forma en que los procesos más abiertos de enseñanza pueden aprovechar algunas de las especificaciones realizadas. Ciertamente se trata todavía de una tentativa condenada al fracaso, toda vez que son procesos de naturaleza radicalmente opuesta, que se traducen en la práctica educativa en lo que Bernstein llamó pedagogías visibles e invisibles.

CUADRO 6.7. Relación entre objetivos generales de etapa y objetivos de las áreas de conocimiento

Objetivos generales		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
CONOCIMIENTO DEL MEDIO	1											
	2											
	3											
	4											
	5											
	6											
	7											
	8											
	9											
	10											
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	1											
	2											
	3											
	4											
	5											
	6											
	7											
	8											
	9											
	10											
	11											
EDUCACIÓN FÍSICA	1											
	2											
	3											
	4											
	5											
	6											
	7											
	8											
LENGUA CASTELLANA	1											
	2											
	3											
	4											
	5											
	6											
	7											
	8											
	9											
	10											
LENGUA INGLESA	1											
	2											
	3											
	4											
	5											
	6											
	7											
	8											
	9											
MATEMÁTICAS	1											
	2											
	3											
	4											
	5											
	6											
	7											
	8											
	9											

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Angulo, F., y Blanco, N. (1994) (coord.). *Teoría y desarrollo del currículum.* Málaga: Aljibe.

Bolívar, A. (2001). «El currículum escolar: dilemas actuales y líneas de cambio futuras». *Enciclopedia virtual de didáctica y organización escolar.* (En línea) http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/DOECurriculum.doc (Consulta: 12 noviembre 2007).

Ferrández, A., y González-Soto, Á. P. (2000). «La Configuración de los Contenidos». En *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Tomo I. Ponencias*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

García González, F. (1996). «Los objetivos: terminales y didácticos». En *Diseño y desarrollo de unidades didácticas*. Madrid: Escuela Española, 81-94.

Gimeno Sacristán, J. (1992). ¿Qué son los contenidos de la enseñanza? En J. Gimeno Sacristán y Á. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 92-114.

Moya, J. (2007a). ¿Pueden las competencias básicas mejorar el currículo? *Competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía. Escuela, Herramientas de trabajo para el profesorado. 1.* Madrid: Wolters Kluwer.

Moya, J. (2007b). ¿Qué es una competencia? Y ¿qué es una competencia básica? *Competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía. Escuela, Herramientas de trabajo para el profesorado. 2.* Madrid: Wolters Kluwer.

Sindicato UGT (2007). *Competencias básicas.* (En línea) http://fete.ugt.org/Estatal/paginas/publica/Docs/LOE/PUBRDECompbasicas.pdf (Consulta: 12 noviembre 2007).

Noriega, J., y Muñoz, A. (1996). *Indicadores de evaluación del centro escolar.* Madrid: Editorial Escuela Española.

Popkewitz, T. (1989). «Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas». En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (1989). *Comprender y transformar la enseñanza*, 3.ª ed. Madrid: Morata, 306-321.

Rodríguez Rojo, M. (2005). *Una didáctica crítica para el currículo sociocrítico en un mundo parcialmente globalizado*. (En línea) http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/Una%20did%E1ctica%20cr%EDtica%20para%20un%20CSC.doc (Consulta: 12 noviembre 2007).

Zabala, A.; Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias. 11 ideas clave.* Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

BIBLIOGRAFÍA DE ESTUDIO

Congreso Internacional de Didáctica (1995). *Volver a pensar la Educación.* Madrid: Morata/Paideia (dos volúmenes).

Dean, J. (1993). *La organización del aprendizaje en la educación primaria.* Barcelona: Paidós.

Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículum.* México: Paidós Educador.

Escudero, J. M. (ed.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum.* Madrid: Síntesis.

Feliz, T., y otros (2001). *Didáctica General.* Madrid, UNED.

Fenstermacher, G., y Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu.

Frabboni, F. (2001). *El libro de la Pedagogía y la Didáctica.* Madrid: Editora Popular.

Gervilla Castillo, A. (1988). *El Currículum: fundamentación teórica y modelos didácticos.* Málaga: Innovare.

Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum.* Madrid: Anaya.

Gimeno Sacristán. J., y Pérez Gómez A. (1989). *Comprender y transformar la enseñanza*. 3.ª ed. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1983). *La enseñanza. Su teoría y su práctica.* Madrid: Akal.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelos educativos.* Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social.* Madrid: Morata.
Gimeno Sacristán. J. (2004). *El alumno como invención.* Madrid: Morata.
Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible.* Madrid: Morata.
González Soto. A. P.; Medina Rivilla, A., y Torre, S. de la (1995) (coords.). *Didáctica general: modelos v estrategias para la intervención-social.* Madrid: Universitas.
Medina Rivilla, A., y Sevillano García, M. L. (1991). *Didáctica. Fundamentación, diseño, desarrollo v evaluación del currículum.* Madrid: UNED.
Medina, A., y Salvador, F. (coords.) (2002). *Didáctica General,* Madrid: Pearson.
Mena, B. (1998). *Didáctica y curriculum escolar.* Salamanca: Anthema.
Rodríguez Diéguez, J. L. (1980). *Didáctica General. Objetivos y evaluación.* Madrid: Cincel-Kapelusz.
Rodríguez Diéguez, J. L. (1986). *Currículum, acto didáctico y teoría del texto.* Madrid: Anaya.
Rodríguez Neira, T. (1999). *Teorías y modelos de enseñanza. Posibilidades y límites.* Lleida: Milenio
Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica.* Madrid: La Muralla.
Román, M., y Díez, E. (1994). *Currículum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos.* Madrid: EOS.
Sáez, O. (dir.) (1994). *Didáctica general. Un enfoque curricular.* Alcoy: Marfil.
Torre, S. de la (1993). *Didáctica y currículum. Bases v componentes del proceso formativo.* Madrid: Dykinson.

ACTIVIDADES

Presenciales

Gran grupo

1. Trabajar con los estudiantes por pequeños grupos en los que adoptan el papel de Comisión de Coordinación Pedagógica que adapta o concreta el currículum estatal o de comunidad o región a su centro. Para ello tienen que priorizar, matizar o completar alguno de los objetivos generales de etapa y cada una de las áreas de conocimiento. Para ello deben:

   - Seleccionar un tipo de centro.
   - Repartir cada una de las áreas a cada uno del grupo.
   - Leer los objetivos generales del currículum oficial.
   - Seleccionar el/los objetivo/s que consideran de mayor importancia o prioritario.
   - Seleccionar el que matizarían o ajustarían a ese centro.
   - Incluir algún objetivo no especificado que parezca relevante. Se realiza algún tipo de póster o cartel que se presenta a la clase y se pone en común.

   Los centros posibles son: *a*) Centro rural, de línea dos, con elevado número de población inmigrante. *b*) Centro de una zona urbana de fuerte inmigración. *c*) Centro público de población urbana y un alto nivel económico y cultural. *d*) Centro privado financiado con fondos públicos situado en una zona rural de montaña, con familias de escasos recursos y pocos hábitos de higiene y salud. *e*) Centro privado, alto nivel económico y cultural con familias acomodadas.

2 Divididos en grupos, trabajar sobre diferentes bloques temáticos con alguno de los métodos de selección de contenidos. Elaboración de un mapa conceptual y presentación al gran grupo. Discusión de aspectos transversales.

Seminario

1. Analiza y reflexiona sobre los objetivos de una programación de aula (puedes buscar alguna en Internet) con arreglo al Cuadro 6.2, y verifica los aspectos propuestos en la misma. Compártelo en el seminario.
2. Propón una mejora de los objetivos de la programación de aula trabajada. Reconstrúyelos en grupo, sometiéndolos a la criba del Cuadro 6.2. Analiza también las actividades propuestas y valora su contribución a la consolidación de competencias.
3. Estudia el prólogo de la ley de educación vigente para la educación no universitaria e identifica las intenciones o fines educativas que se consignan. Marca con una cruz los objetivos generales de etapa que están relacionados con los objetivos generales de cada una de las áreas de conocimiento. Puedes utilizar el Cuadro 6.7.

No presenciales

1. En el currículum oficial escoge tres objetivos y establece su asignación a diferentes áreas de conocimiento para una etapa educativa dada. Consígnalo en una plantilla en la que en las filas aparezcan los objetivos y en las columnas las áreas. Identifica manifestaciones observables de cada objetivo general antes indicado. Selecciona las más relevantes. Comprueba la validez de los objetivos específicos seleccionados.
2. Comentar la frase: «Hemos tratado de demostrar que el currículum es objeto de muchas prácticas y que se expresa y concreta en ellas, que se moldea en multitud de contextos, siendo afectado por fuerzas sociales, por marcos organizativos, por los sistemas de producción de materiales didácticos, por el ambiente del aula, por las prácticas pedagógicas cotidianas, por las prácticas de evaluación, diciendo que todo él es un proceso social. ¿Es realista pensar en disponer de un conjunto de leyes y de principios que, a modo de guía científica, apoyen técnicamente las decisiones que se toman en todos esos ámbitos?» (Gimeno, 1992: 193).
3. Realiza o busca y analiza un mapa conceptual sobre el «campo de relaciones» de una materia.

7 La metodología didáctica y las actividades de enseñanza-aprendizaje como componentes del diseño/desarrollo del currículum

Debido a sus características, el presente capítulo se desglosa en tres, dedicados a la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, respectivamente:

- **Capítulo 7a.** Aprender desde adentro. Una didáctica de la cotidianidad en Educación Infantil (M.ª Carmen Díez Navarro).
- **Capítulo 7b.** Metodología didáctica: el currículum en el aula de Educación Primaria (Francisco J. Pozuelos Estrada).
- **Capítulo 7c.** Metodología didáctica en Educación Secundaria: una perspectiva desde la Didáctica General (Agustín de la Herrán).

Capítulo 7a. APRENDER DESDE ADENTRO. UNA DIDÁCTICA DE LA COTIDIANIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

M.ª Carmen Díez Navarro
Escuela Infantil Aire Libre de Alicante/Alacant

> «No, la escuela no sólo les ofrecía una evasión de la vida de familia. En la clase del señor Bernard por lo menos, la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir. En las otras clases les enseñaban sin duda muchas cosas, pero un poco como se ceba a un ganso. Les presentaban un alimento ya preparado rogándoles que tuvieran a bien tragarlo. En la clase del señor Bernard sentían que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo.»
>
> Albert Camus (1993: 23)

INTRODUCCIÓN. EL BRILLO DE LA COTIDIANIDAD

Se puede aprender didáctica de muchas maneras. Observando cómo aprenden los niños, mirando cómo enseñan los maestros, leyendo los textos de los pedagogos que han creado sus teorías entremezclando las prácticas y los sueños. También a partir de nuestras propias intuiciones, de nuestros pensamientos, de nuestros deseos, del trabajo en equipo, e incluso, de la lectura de algún manual.

Pero difícilmente se podrá aprender didáctica si no hay un acercamiento concreto y real a los niños. Digo esto porque me preocupa que alguien piense que el estudio del manual puede sustituir el contacto directo con los niños. O que si aprende las ideas que se desgranen aquí, ya va a saber cómo enseñar a sus alumnos esto o lo otro. Pues no, ni las mejores palabras, ni los más claros ejemplos, ni las más estudiadas planificaciones nos harán saber quiénes son nuestros alumnos, y qué necesitan, qué desean, o qué piden de nosotros... Hará falta mirarlos uno a uno, escucharlos y tratar de comprenderlos para poder adecuar nuestros modos a los suyos, para poder entender sus lenguajes, para poder entrar en sus particulares circuitos expresivos.

En estas páginas en las que esbozaré algunas ideas para una posible didáctica en Educación Infantil, quisiera hablar de lo que, a mi modo de ver, ocurre en la escuela de los más pequeños y del papel fundamental que tienen en nuestra tarea los vínculos, la comunicación, el acompañamiento, la contención y el afecto. Quisiera hablar con claridad, desde mi experiencia y mi reflexión. Quisiera hablar teniendo en cuenta «el piso de abajo» afectivo de los que estamos implicados en la relación educativa. Y quisiera hablar no sólo con mi propia voz, sino haciendo presentes las voces de los niños con los que he compartido tiempos, aprendizajes y cariños.

Intentaré nombrar los lenguajes con los que el niño nos habla de sí mismo, sus modos de aprender y, aunque sea muy brevemente, algunos de los potentes y creativos pensamientos de los que podemos nutrirnos, apoyarnos y profundizar. Contaré, en fin, un poco de lo que se vive y se siente en la brillante cotidianidad de nuestras escuelas, esas pequeñas-grandes didácticas que vemos y disfrutamos en la Educación Infantil.

1. DE CAMBIOS Y COINCIDENCIAS

Me gustan las coincidencias, los hechos que se juntan, se mezclan, se ensamblan, se repiten... Ver que Pablo se sienta en el mismo lugar en el que se sentó su padre ayer tarde en la reunión. Que la madre de María me llama por teléfono en el instante justo en el que yo iba a llamarla a ella. Que vienen ocho niños a clase vestidos de color naranja. Que se les cae un diente al mismo tiempo a dos amigos íntimos. O que una mañana, y sin ponerse de acuerdo, Álvaro me trae una manzana y Mateo una naranja, a modo de cariñosos presentes.

Me tomo estas pequeñas coincidencias como guiños de la cotidianidad, como bromas, como curiosidades, como entretenimientos. Y suelo comentarlas con los niños (y con los mayores), además de utilizarlas para reírnos, para contar, o para hacer «ambiente». Cuando pasa el tiempo, oigo que mis alumnos se van fijando a su vez en cualquier pequeña coincidencia, en cualquier parecido o diferencia notorias, en cualquier repetición. Y en fin, en estas conexiones a las que los he ido aficionando. Es como si se hubieran vuelto cazadores de curiosidades. Siempre rastreando lo que ven a su alrededor, siempre alerta y a punto para señalar, para comentar y para divertirse a base de los pequeños sucesos cotidianos que nos caen cerca.

—Fíjate, Javier ha venido muy pelado y se ha puesto al lado de Lola, que es la que tiene el pelo más largo de todo el colegio.
—En esta mesa nos hemos sentado todos los que tenemos la P en nuestros nombres.
—Hoy me toca ser «el primerito» y encima traigo zapatillas nuevas.
—Todas las chicas menos una llevamos coletas...

Por eso me ha gustado lo que ha pasado hoy cuando les leía a mis alumnos las diferentes épocas que fue recorriendo el pintor Mondrian en su evolución. Al hablar del proceso de cambio del artista, uno de los niños ha comentado que él también había cambiado mucho, porque el año pasado gritaba y molestaba a los demás y ahora ya no lo hace. A partir de ahí todo el mundo se ha puesto a nombrar sus múltiples cambios. Y es cuando he visto que el juego que tanto nos entretiene de buscar coincidencias, nos ha habituado a observar a los demás y a observarnos también a nosotros mismos.

—Yo he cambiado en leer, que antes no sabía.
—Yo en guardar más los juguetes y en no «rabiarle» tanto a mi hermana.
—Yo en desayunar sin tardar.
—Por lo menos yo he cambiado en no estar tan «pegada» a la televisión.
—Antes yo era muy bestia en saltar en las camas.
—Y en escupirnos y en llorar por todo.
—Sí, pero he cambiado.
—Yo antes pegaba y armaba lío.
—Yo mando un poco menos.
—Yo tenía mucha vergüenza de todo y ahora tengo poca.
—Antes se me escapaba el pis a veces y ahora ya no.
—Yo antes lloraba si venía mi mamá a contar algo a la clase y ahora no lloro.
—Yo he cambiado en pelearme con mi hermano, ahora le pego menos que antes.
—Yo antes no hablaba casi y ahora sí que hablo.
—Antes no hacía caso al hacer los trabajos y hacía lo que me daba la gana y ahora no.
—Antes yo no chillaba y ahora chillo, y eso me vale para defenderme.
—Yo he cambiado en no ser tan bajito.

—A mí antes me reñían por gritar, ahora ya no grito tanto. De la lechuga he cambiado también. Y de moverme mucho en las sillas y cuando me decías: calma, no podía pararme y ahora sí que puedo.

—Yo ya como pescado.

—Yo algunas veces le pegaba a mi madre y ahora ya no.

—Yo he cambiado porque en vez de defenderme pegando, ahora «esquivo».

—Yo ya no me pongo a llorar si pierdo.

—Yo ya duermo en mi cama sin querer pasarme a la de mi madre todos los días.

—Yo ya no lloro porque mi papá viva en otra casa.

Ojalá los maestros pudiéramos ponernos también en tesitura de cambio de vez en cuando. Ojalá pudiéramos dejar a un lado el intento de enseñar de arriba a abajo y a troche y moche. Ojalá pudiéramos acompañar a los niños, conocerlos, escucharlos y aprender con ellos sobre todo aquello que les interesa. Ojalá pudiéramos ponernos como objetivo avivarles esas ganas de saber con las que se viene al mundo. Ojalá pudiéramos dejar de pensarnos como seres «objetivos» y «profesionales»... y dedicarnos a entablar vínculos de auténtica relación con cada niño y con cada familia, porque es desde ahí precisamente desde donde se empieza a aprender con placer y con implicación. (Del Diario de clase de «Los Elefantes», curso 2006/2007.)

Hace unos meses vino un alumno de Magisterio de Educación Infantil a hacer sus prácticas en la escuela. Lo presenté a los niños diciendo que venía a «aprender a ser maestro» y les pedí que le dijeran qué hace falta saber, según ellos, para ser maestro. Éstos fueron sus comentarios:

—Para ser maestro hace falta saber de letras.

—Y saberse los nombres de los niños y sus caras.

—Cuidar bien a sus niños.

—Tener juguetes en su clase.

—Usar las pizarras y los ordenadores.

—Reñir.

—Enseñar a pintar y a hacer números.

—Hacer poesías.

—Hablar con los padres de lo que hacen los hijos.

—Bailar, cantar y hacer teatro.

—Enseñar a votar.

—Decir que no haya peleas y que es mejor discutir las cosas.

—Contar muchos cuentos.

—Hacer trabajos y talleres.

—Animar a los niños tristes.

—Relajar a los niños para que se calmen.

—Mirar a los niños cuando juegan.

—Hablar con ellos.

Es decir: saberes, placeres, cercanía, cuidado, normas, comunicación... Necesidades del cuerpo y del alma. Ni más ni menos. A mí sus palabras me recordaron la descripción que hacía Tagore de un joven maestro: Satir Sandra Rabin.

«... con él, los muchachos no se sintieron nunca sujetos a un determinado aprendizaje, sino que parecían tener entrada en todo. En primavera, cuando los árboles de sal estaban llenos de flor, Satir se iba al bosque y allí les recitaba, frenético de emoción, sus poemas favoritos. Nunca sintió la menor desconfianza de la capacidad de los muchachos y les hablaba y leía de cualquier

> asunto en el que estuviesen interesados. Su anhelo era despertarles el entendimiento y siempre tenía éxito. Su enseñanza era personal y él mismo la fuente de ella, y así estaba hecha de la materia de la vida.»

Creo que en el mundo de la educación hacen falta cambios. Y nos corresponde empezar a gestarlos, en vez de dedicarnos a repetir lo que ya hay, o a esconder la cabeza debajo del hombro. Tenemos que seguir inventando maneras de estar en la escuela, maneras de enseñar, maneras de aprender. Tenemos que intentar vivir nuestro día a día con ilusión de algo nuevo. Tenemos que seguir apasionándonos con nuestro buen oficio de maestros. Tenemos que aventurarnos a vivir una escuela creativa, abierta, amable.

Esa escuela en la que quisiéramos estar... si fuéramos pequeños otra vez.

2. LOS HILOS DEL ENTRAMADO EDUCATIVO

El entramado educativo empieza desde muy temprano. Antes de nacer un niño ya hay unas ilusiones puestas en él, una opción hacia el modo en que será educado, un surco, un hueco, un cobijo lleno de afecto, de ley, de cultura, de recibimiento, de historia. Y cuando el niño llega, se ponen en acción todos los mecanismos familiares y sociales que van a apadrinarlo para que pueda ser incluido en el lugar y momento histórico que le ha tocado vivir. Porque las necesidades del niño pequeño son grandes y movilizadoras. El desvalimiento con el que viene al mundo apremia y convoca a que sus figuras familiares se dediquen en cuerpo y alma a establecer los vínculos y costumbres de crianza que irán estructurando su psiquismo, a la vez que irán invitándole a crecer y desarrollarse en todos los sentidos.

Para lograr crecer y desarrollarse saludablemente el niño necesitará encontrar un efectivo modo de comunicarse con el mundo exterior. Sus tanteos, alentados desde afuera y urgidos desde adentro, empezarán desde el mismo momento en que nace y se llevarán a cabo a partir de todos los canales expresivos posibles. De hecho, el niño pequeño nos habla de sí mismo con los lenguajes que conoce mejor. Con su cuerpo, con sus movimientos, con sus juegos, con sus lágrimas, con sus enfermedades, con sus sonrisas.

Cuando nace es sobre todo su llanto el que dice por él. Su piel, su boca, su digestión, o las desobedientes burbujas de aire que le pasean las tripas. Después son sus expresivos ojos los que nos cuentan cómo se siente. Su sueño, su hambre, sus repentinas risas. Más adelante empieza a gorjear como si fuera un pajarillo y sus balbuceos acompañan los giros de su cuello y de sus manos, el chuparse el dedo gordo del pie, «los cinco lobitos», o las «palmas palmitas». Aquí vienen también los gritos, las carcajadas, las toses, el jugar a esconderse, el tirar el chupete o los peluches una y mil veces para oír cómo suenan... y para hacerse ver.

Y seguir mirando cada vez con más ahínco y más intencionalidad. Y los tirones de pelo, los manotazos, el reclamar a voces, el manipuleo generalizado, el empezar a sentarse, a gatear, a meter los dedos en todos los agujeros, o los dientes en todo lo que se preste a las mordidas. Y las palabritas, que se le vuelven triunfos nada más intentarlas: mamamama, papapapa, agua, pan, ven...

El niño también nos habla a través de la observación y el conocimiento que adquiere de los sonidos y los rituales de su casa, de las caras de cada miembro de la familia, de sus voces, de sus manos, de sus maneras de jugar... Porque estos saberes le dan la seguridad y el desparpajo de quien se siente mirado, conocido, interpretado y entendido sin haber dicho apenas nada. Así, poco a poco, él instaura su propio estilo comunicativo desde el que nos hace saber que está contento, que está enfadado, que quiere que le cojan, que tiene hambre,

que tiene sueño, que extraña... Utiliza todo un repertorio de gestos y sonidos, de movimientos de calma o de desazón, de señales cargadas de significado para quienes lo cuidan. Y curiosamente estos signos y demandas se van haciendo cada vez más claros y entendibles, pudiendo ser captados e interpretados también por otras personas.

Puede mostrar satisfacción, plenitud y «contento muscular». Puede mostrar inquietud, nerviosismo, angustia, emoción. Puede mostrar curiosidad, apatía, cansancio, dolor, tensión... Y ganas de vivir, o desganas. Y es que desde los primeros momentos el niño expresa. Cuenta sus sensaciones, reclama sus placeres, exige sus necesidades. Y aunque lo hace de esas maneras tan primitivas, suele obtener la escucha y la conexión que precisa, porque hay un vínculo amoroso que tiene «las entendederas» predispuestas al entendimiento. Así que cuando el niño dice «ta» y le alarga el peluche a su madre (o a la persona que le esté cuidando), suele recibir como respuesta otro «ta» que le retorna el muñeco, el gesto y una sonrisa que le animará a seguir comunicando.

El adulto al cargo pone mucho de sí en la creación de este vínculo nuevo que engarzará al niño primero consigo y después con los otros y con el mundo exterior, pero el niño también pone todo su esfuerzo y su ímpetu de vida, como si intuyera que, efectivamente, le va la vida en ello, como así es. Cuando hay una buena situación de apego, de estos intercambios surgen el «decir de sí», el expresarse, el abrirse al afuera, a los demás, a lo nuevo... Es decir, se instala la posibilidad de expresar lo que se siente, de airear el mundo interior, de «salir».

Pero cuando hay situaciones difíciles en las que falta la disponibilidad de las figuras de apego y referencia por estar en situación de depresión, crisis, enfermedad o ausencia, el niño se encuentra sin ese fundamental «interlocutor válido» que le tendría que facilitar la entrada al mundo de los otros. Y entonces, al no encontrar quién lo reciba y aliente, su fluir comunicativo se va deteniendo, hasta quedar rodando sobre sí mismo y envolviendo los mensajes hasta ahogarlos. Incluso puede dejar de haber mensajes, ya que el movimiento hacia el afuera deja de tener sentido. Y el niño queda atrapado adentro, sin contacto sin otro en quien confiar. Solo.

Pensemos en los niños que tardan en sonreír o no llegan a hacerlo, porque no han tenido alrededor quien les celebrara o correspondiera a la sonrisa que ellos esbozaban. En los que tardan en incorporarse y sostener el cuello con autonomía sin motivos físicos aparentes, porque están prácticamente todo el día metidos en la cuna. En los niños que no hablan por no saber a quién dirigirse, por no tener claro a quién regalar con sus palabras. En los que no lloran porque no sienten que sus lágrimas pudieran conmover a nadie... En resumidas cuentas, que en la infancia temprana no todo son paraísos. Que hay niños comunicados y en marcha, y niños incomunicados y en barbecho. Niños que evolucionan bien y niños que se mantienen «en hibernación», esperando algún momento propicio para despegar y crecer saludablemente.

Cuando son un poco más mayores, además de estas maneras de expresarse, vemos otras. Se expresan, al moverse, al hablar, al jugar, al relacionarse, al dibujar, al imaginar, al escribir, al pelear... Y es que los niños se expresan en cada gesto, en cada actuación, en cada estado de ánimo. Sin embargo, los adultos que les rodeamos, ya seamos los padres y familiares, como los maestros, tendemos a focalizar nuestra atención casi en exclusiva en los mensajes verbales, olvidándonos de «leer», captar y tratar de comprender todo lo que nos tratan de decir de muchos otros modos.

Hay veces que nos encontramos con niños que no juegan (o repiten siempre el mismo juego), que no comen (salvo determinadas comidas), que no dibujan (salvo si están rellenando una forma ya hecha), que no explican lo que piensan, desean o imaginan. Niños que se caen, se chocan, se accidentan, o se enferman con demasiada frecuencia. Niños que lloran

por todo, que no pueden estarse quietos, que se saltan toda regla a su alcance, que pegan, que no toleran la más mínima frustración. Niños que no pueden leer, escribir, memorizar, relacionarse con los demás, o disfrutar.

Niños que nos están queriendo decir algo de sí mismos utilizando vías alternativas. Utilizando lenguajes que tendríamos que aprender a descifrar, un poco al menos, para no dejarlos en la estacada, para ayudarlos a salir de su detenimiento, para acompañarlos en su búsqueda de canales de salida más ligeros, saludables y a «su favor».

Desde nuestra función de maestros será útil intuir por dónde pueden ir las dificultades, porque si acertamos en nuestras hipótesis, podemos trabajar en esa dirección con el niño, con el grupo y con la familia. Y si no acertamos a saber qué puede estarle pasando al niño, también partiremos de algo, de esa ignorancia que, probablemente, nos llevará a indicar la conveniencia de consultar a algún especialista. Todo menos ignorar que algo le está ocurriendo al niño. Sin ánimo de omnipotencia, pero tampoco de indiferencia. Lo importante será tener en cuenta que el niño tendrá una evolución más sana y placentera en la medida en que pueda comunicarse fluidamente con los demás. Por tanto, intentemos hacer lo posible por estar a la escucha de todos sus modos de expresión... y no sólo de sus palabras.

3. LA DIDÁCTICA HA DE APRENDER DE LOS MODOS DE APRENDER DEL NIÑO

El niño en sus más tempranas edades aprende mirando, tocando, oliendo, escuchando, probando, imitando, repitiendo, recreando. Moviéndose, corriendo, actuando. Observando, haciendo hipótesis, comprobándolas una y mil veces. Acercándose a la Naturaleza. Buscando sentido y significado a las cosas. Interesándose por su cuerpo, su sexo, su nombre, su origen... Y el de los otros. Expresándose desde adentro con imaginación y libertad. Buscando placer en los juegos, las historias, los inventos. Probando a hacer las cosas por sí mismo. Acercándose a los demás. Aprendiendo a entender y dar nombre a lo que siente. Acercándose al mundo de las palabras, desde las canciones de cuna o de falda, y los cuentos, poemas y teatros, hasta el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En la escuela infantil, pues, habremos de elaborar propuestas didácticas que se adecuen a ellos, de tal modo que no se les presione a un aprendizaje veloz y sin sentido, sino que se les ofrezca ir aprehendiendo de la realidad las cosas que vayan despertando su curiosidad natural y a las que pueda otorgar significado, engarzándolas en otros aprendizajes. Por tanto tenemos que pensar en estas formas de aprendizaje que son propias al niño y desde ahí organizar el día a día en la escuela, ya que según cómo se conciban y articulen estas estrategias didácticas, saldrá una u otra trama, una u otra manera de vivir el hecho educativo.

> «Es el primer día de clase después de Semana Santa. El espacio, el material, y la programación están preparados para el reencuentro, el hablar de las vacaciones y la introducción de un nuevo tema alrededor del cual trabajar colectivamente. Pero Antonio llega con una estampa de la pantera de las nieves y la atención del grupo se desvía hacia ahí. Él propone estudiar las panteras, «porque son peligrosas y porque le gustan mucho». Hay otras propuestas que saltan entonces como un chispazo, «¿y los monos, qué?», decía Luis amenazador. «Yo prefiero los cocodrilos», sugería Carlos. «A nosotras nos gustan los patitos», comentaban Adriana y Ángela.
>
> Se impone una votación, que gana la pantera de las nieves por diecisiete votos. Y empiezan las propuestas para el nuevo proyecto de trabajo:

—Podríamos buscar fotos o dibujos de panteras.

—Yo tengo un libro de animales con dos clases de panteras: la negra y la blanca, lo voy a traer.

—El gato de mi abuela es como una pantera, le diré que me lo deje, lo ponemos en una silla y nos lo copiamos.

—Quiero hacer leones y panteras con cartulina, pero que estén en una selva.

—He inventado una poesía: «la pantera rosa no es negra, pero es hermosa».

Algo parecido ocurrió con los dinosaurios, el corazón, los monstruos, el esqueleto, los bebés, las fotocopias, las máquinas, el espacio, las piedras preciosas, el presumir, las mariposas, África, los indios, los escarabajos... Explicar todas estas vivencias aquí no será posible, pero sí que vale la pena destacar el hilo principal de este modo de concebir la marcha educativa: quiero saber algo. Lo busco en las fuentes adecuadas. Lo colecciono, recopilo y ordeno. Lo voy aprendiendo poco a poco. Esto lo hago con mis amigos, con mis maestros, con mi familia. Y como me gusta, seguiré.» (Del Diario de clase «Los delfines». Curso 2004/2005.)

Una propuesta didáctica coherente con los planteamientos anteriormente dichos podría articularse:

- Encuadrando la tarea diaria en un clima de relaciones rico y flexible, pero con unas normas claras y estables, que proporcionen contención y seguridad.
- Caminando de lo más sensorial a lo más simbólico, primero a través de los objetos, después de las palabras, los dibujos, los códigos, las normas, la cultura...
- Revistiendo las clases con bellas imágenes: dibujos, fotografías, cuadros, láminas de arte... Con rincones de juego, con lugares para las cosas de cada niño, con posibilidades de cambio, con colecciones varias, con disfraces, con espejos, con materiales para el teatro, el baile, las marionetas, los experimentos...
- Poniendo la naturaleza al alcance de los niños: colecciones de piedras, conchas, caracolas, plumas, cuidado de plantas, pájaros, peces, observación de insectos, salidas a ver el mar, algún río o lago, cuevas, montañas...
- Organizando los tiempos y los espacios de manera flexible para que se presten a incluir lo que vaya surgiendo, o lo que los niños propongan o aporten.
- Permitiendo la exploración, las propuestas, la autonomía, la libre elección. En los talleres, en los temas de los proyectos de trabajo, en la elección de los sitios.
- Ofreciendo, sugiriendo y rodeando de estímulos a los niños. Desde músicas a palabras. Desde papeles, cartulinas, pizarras, pinturas y demás elementos propios del material escolar, a juguetes de todo tipo. Desde telas, pañuelos, cajas, aros, pelotas, construcciones..., a los ricos y creativos materiales de desecho. Desde libros, revistas, cuentos..., a vídeos, ordenadores, máquinas de escribir, de fotografiar, de calcar, de grabar...
- Favoreciendo la libre expresión y la creatividad, por un lado mediante el acercamiento a manifestaciones culturales y artísticas, y por otro mediante la producción de trabajos plásticos, gráficos, musicales, literarios...
- Y estando disponibles para cada niño, cada subgrupo de niños, el grupo-clase, y cada familia, creando costumbre de hablar y escuchar, lo que posibilitará que se den tanto los intercambios, como los aprendizajes.

«Cada año es una novedad esto de «enseñar» a leer y escribir. Sobre todo porque más que una enseñanza, es un acompañamiento, un adentrarnos juntos en la búsqueda de las palabras que nos tienen prácticamente invadidos. Y además porque más que leer y escribir, lo que hacemos

es jugar a acercarnos a los significados y a las formas, encontrarles sentido y dar satisfacción a los deseos de los niños de entender y dominar.

Las maneras de ahora no son «las de siempre». Difieren de aquellas de la eme con la a ma. Difieren de la obligatoriedad y la rigidez. Difieren del aprender a golpe de pito. Difieren de ir de «lo fácil» a «lo difícil». Y difieren... sencillamente porque lo que hacen es justamente lo contrario: que los niños infieran. O sea, que saquen conclusiones a partir de lo sabido. Que confirmen hipótesis. Que generalicen. Que descubran.

Este curso en mi clase las primeras letras a las que nos hemos aproximado han sido curiosamente las últimas del abecedario: la X, la Y y la Z. Pero no por «dar la contra», ni por hacer alarde de «ir al revés», sino porque así ha ocurrido. En la biblioteca de la clase había una X de madera haciendo de sujeta-libros. A Ángel le interesó desde el principio y nos enseñó a ponernos «en X», levantando los brazos y abriendo brazos y piernas. Después Paula se dio cuenta de que al tachar algo se hace una X, y por último el tiranosaurio rex nos hizo estimar aún más esta extraña letra. La Y griega vino por Yago, un compañero de la clase vecina. Los de su aula recogían por el patio ramitas en forma de Y griega y decían: «es la letra de Yago». Así que lo hice venir a que nos presentara su letra. Aproveché la ocasión para decirles que con esa letra se escribía una palabra muy importante, «que nos servía a todos»: «YO». Aprendieron a reconocerla y a escribirla y desde entonces la ponen en todas partes. Y la Z llegó a partir de un poema que les gusta mucho: ZU, ZU, ZU, AZÚ, AZÚ, que a esta niña la mimas tú. ZU, ZU, ZU, AZÚ, AZÚ, que a esta niña la besas tú. ZU, ZU, ZU, AZÚ, AZÚ, que a esta niña la quieres tú.

No sé que letra les interesará después. Y esta especie de sorpresa es lo que a mí más me atrae del invento de aprender significativamente.» (Del Diario de clase de «Las Jirafas», curso 2005/2006.)

4. ESTRENAR ESCUELA

Entre los múltiples preparativos de crianza también está la escuela, institución que ahora recibe a los niños desde cortas edades, y que ha tenido que integrar un nuevo papel de cobijo y apego, que ha venido a añadirse a las funciones de socialización, instrucción y normalización que durante años ha tenido encomendadas.

Marta Mata hablaba de lograr una escuela de calidad para estos niños. La firmeza y la ternura con la que ella luchaba por hacer presente el derecho a que tuvieran una educación adecuada y acorde a sus necesidades, nos tiene que animar a implicarnos y a movilizarnos a favor de intentar acercarnos en nuestra tarea a sus propuestas de modelo educativo.

Para lograrlo será fundamental conseguir en las escuelas infantiles un ambiente que sea un eje rico y vertebrador. Un ambiente de valoración, de seguridad, de acogida, de aprendizaje, de cuidados. Un ambiente donde se dé una unidad de criterios en los adultos, notoria para los niños, y una unidad de criterios con las familias que se vaya construyendo poco a poco.

Porque salir del sistema vincular primario y propio, e integrarse en otro grupo más amplio, formalizado y «ajeno», supone para los niños pequeños todo un riesgo y un desequilibrio, que puede resolverse en crisis, o en aventura. Así que procurar una entrada tranquila a la escuela infantil, será uno de los primeros objetivos a lograr por parte del equipo de maestros que esté al cargo.

El hilo familiar habrá de anudarse con el nuevo hilo de una institución que se plantea acompañar al niño en su camino de aprendizaje, socialización y desarrollo, por tanto habrá que poner el acento en que el paso de la casa a la escuela sea lo más fluido y amable, en que no se contravengan los cimientos que dan seguridad al niño y en que su camino hacia otros vínculos sea suficientemente bueno para él. Será preciso, pues, aunar los esfuerzos y prepa-

rar cuidadosamente los espacios, horarios, materiales y estrategias de relación y funcionamiento para esta primera época de tantas emociones.

Lo más importante será preparar el recibimiento afectivo, es decir, inventar un vínculo para conectar con cada uno de los niños y dedicarse a estarles cerca de manera disponible. Sólo así confiarán y podrán ir transfiriendo una parte de sus afectos en la persona del maestro, sólo así se sentirán seguros y tranquilos, sólo así se acomodarán al nuevo lugar, a la nueva comida, a las nuevas voces, a la presencia de otros.

Pensemos que en esta etapa educativa el niño tiene por delante grandes tareas, que hemos de considerar por su relevancia y por los procesos que desplegarán. Ha de aprender a caminar, a comer con autonomía, a controlar esfínteres, a hablar, a estar con los demás niños, a tolerar las pequeñas frustraciones cotidianas, a expresar lo que siente, a captar lo que sienten los demás, a distinguir realidad y fantasía, a ir forjando su identidad, a aprender a aprender... Y todo esto inmerso en un momento evolutivo caracterizado por el narcisismo, la búsqueda de placer a ultranza, el deseo innato de saber... y por una gran energía, impulso a la acción, a la exploración, al movimiento y al deseo de ser autónomos.

Para facilitar el tiempo de adaptación habremos de preparar las clases para que estén cómodas, bonitas, con lugares bien provistos de materiales interesantes y variados. Pondremos a mano juguetes, cubos, palas, arena, agua y naturaleza. También habrá música, cuentos, poemas, disfraces. Los niños podrán moverse, hablar, jugar, pintar, construir... Haremos para ellos teatros que serán elegidos, bien por ser de los más conocidos por los niños, bien por reflejar en su temática las ansiedades de pérdida y separación que suelen invadir a los niños. Recorreremos la escuela para presentar a los niños cada una de las estancias, cada una de las personas adultas que forman parte del equipo de trabajo, cada rincón. Y, en fin, nos esforzaremos por darles un lugar físicamente confortable y emocionalmente seguro, en el que se sientan incluidos.

Será importante celebrar unas entrevistas con cada familia para que los padres expliquen a las maestras los procesos vividos por su hijo. Cómo fue su desarrollo, cómo está en la actualidad, cómo come, cómo duerme, qué cosas le gustan o le disgustan. Cómo están explicándole su próxima incorporación a la escuela. Cómo lo viven ellos...

Y además de estas entrevistas individuales convendrá también hacer encuentros en grupo con los padres de los alumnos que van a incorporarse a la escuela para hablar con ellos de los sentimientos que frecuentemente invaden a los niños en ese trance y las actitudes que suelen adoptar como reacción. Se suelen sentir solos, perdidos, asustados, inseguros, enfadados, tristes, o mostrarse llorosos, quejones, nerviosos, excitables... y pueden tener pesadillas, ponerse enfermos, negarse a comer, a hablar, a caminar...

En estos encuentros los padres pueden poner palabras a sus propios miedos, dudas, a sus sentimientos y, en fin, a la costosa elaboración que supone separarse de sus niños. Las maestras comentamos también cómo nos sentimos. Por un lado expectantes, inquietas y nerviosas, por otro tranquilas ante la seguridad que da contar con un equipo de compañeros, con experiencias anteriores y con una preparación cuidadosa de todos los detalles para lograr una buena acogida en estas primeras semanas.

Lo que observamos es que cuando los niños ven a sus padres ilusionados y seguros con respecto a su ingreso al colegio, cuando notan que confían en que se podrán adaptar bien, lo hacen con más facilidad. Si no, les es más costoso, porque el mensaje implícito que les llega es algo así: «entiendo que no quieras ir a la escuela, tienes razón, estás mejor con nosotros en casa».

También será necesario organizar el modo de que los padres puedan estar los primeros días con los niños en la escuela y estar disponibles para llevárselos a casa sin que lleguen a

cansarse, o preocuparse en exceso. O sea, que hagan horarios más cortos, que se incorporen al aula poco a poco... Y además tendrá que estar prevista la manera de comunicarse con las familias en este tiempo. Con notas breves, con un gráfico en la puerta de la clase, con un cuaderno. La manera concreta será algo a crear por cada maestro, por cada equipo, por cada colectivo.

Lo que es preciso tener en cuenta es que el inicio de la escolarización es un tiempo crucial para la percepción que el niño tendrá de la escuela en lo sucesivo y que este esfuerzo de adaptación es más intenso y conmovedor cuando hablamos de los niños menores de tres años y más ligero cuando hablamos de los niños entre los tres y los seis. Conseguir entender sus miedos y acompañarles en este tiempo de arriesgadas novedades, les ayudará y sentará las bases para un *estar* en la escuela alegre y saludable.

5. ALGUNOS SOPORTES TEÓRICOS

Poniendo nombres propios a los planteamientos didácticos que he intentado sintetizar, podría decir que habría que intentar, como proponía Piaget, una didáctica «constructiva» y significativa. Una didáctica que proyecte investigaciones partiendo de la experiencia, y con la ayuda del pensamiento y las emociones, como sugería Dewey. O, como planteaba Decroly, una didáctica globalizada de la observación y la experimentación. Una didáctica de los procedimientos y cercana al punto de desarrollo próximo de cada niño, como decía Vigotsky.

Una didáctica cooperativa, del trabajo y de la libre expresión, al modo de Freinet. Una didáctica respetuosa de los ritmos del niño, de su sensorialidad y sus «momentos sensibles», como decía María Montessori. Una didáctica de la confianza y la tarea colectiva y solidaria, como practicaba Don Milani en Barbiana. Una didáctica abierta, estética y creativa, como sugería Loris Malaguzzi. Una didáctica de la palabra transmitida a ritmo de balanceo y de connotaciones afectivas, como decía Bruner. Una didáctica con sus «andamiajes estructurantes», como decía Bronfenbrenner.

Una didáctica del diálogo, de la conciencia crítica y de la alfabetización como modo de liberación y crecimiento personal y social, como decía Freire. Una didáctica de la escucha y la imaginación, como decía Rodari. Una didáctica del respeto a la cultura del niño, del arraigo y de la defensa de una escuela pública de calidad para todos, como decía y practicaba Marta Mata. Una didáctica de la calle, la inclusión y la comunicación con el entorno, como dice Tonucci. Una didáctica que considere al grupo-clase como un sistema de relaciones y de cambios, como dice Morin. Una didáctica de la seguridad emocional, de la calma, la implicación y el apasionamiento, como dice Vicenç Arnaiz.

Una didáctica que deje entrar en la escuela al «piso de abajo», además del «de arriba», y que incluya en su cotidianidad: la cercanía, el afecto y las relaciones, como decimos algunos...

6. ¿MICRODIDÁCTICA?

He hablado aquí de una didáctica que intenta lograr una escuela saludable y alegre. Una didáctica cotidiana, artesanal, afectiva, «acompañante».

Una didáctica que supondrá para el niño y para el maestro crear, soñar, aprender y disfrutar en la escuela desde bien adentro.

Es la didáctica que conozco mejor, la que me hace seguir deseando ser maestra, la que aún pareciendo una «microdidáctica», para mí es la didáctica que más brillo tiene, la más importante.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Altimir, D. (2006). *Com escoltar els infants?* Barcelona: Rosa Sensat.
Bassedas, E.; Huguet, T., y Solé, I. (2006). *Aprender y enseñar en educación infantil.* Barcelona: Graó.
Camus, A. (1994). *El primer hombre.* Barcelona: Tusquets
Díez Navarro, M. C. (1995). *La oreja verde de la escuela: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: De la Torre.
Díez Navarro, M. C. (1996). *Proyectando otra escuela*. Madrid: De la Torre.
Díez Navarro, M. C. (1999). *Un diario de clase no del todo pedagógico.* Madrid: De la Torre y A. M. Rosa Sensat.
Díez Navarro, M. C. (2000). *Coleccionando momentos.* Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat.
Díez Navarro, M. C. (2002). *El piso de abajo de la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
Díez Navarro, M. C. (2003). *Poesías por alegrías: apuntes poéticos para maestros en prosa.* Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat.
Gómez, C. (2004). *Atando sentimientos con palabras. Reflexiones y práctica educativa sobre los sentimientos*. Morón: Publicaciones Mcep.
Huguet, T. (2006). *Aprendre junts a l'aula. Una proposta inclusiva.* Barcelona: Graó.
Iglesias, M. A. (2006). *Maestros de la República.* Madrid: La Esfera de los Libros
Jean, G. (1996). *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía.* Madrid: De la Torre.
Majem, T., y Òdena, P. (2004). *Descubrir jugando.* Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat.
Mata, J. (2004). *Cómo mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector.* Barcelona: Graó.
Palou, S. (2004). *Sentir y crecer.* Barcelona: Graó.
Ramírez, A. L. (2005). *Así es la vida*. Valencia: Diálogo infantil.
Ritscher, P. (2002). *¿Qué haremos cuando seamos pequeños?* Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat.
Ritscher, P. (2006). *El jardín de los secretos. Organizar y vivir los espacios exteriores en las escuelas.* Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat.
Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura.* Barcelona: ICE UB.
Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir.* Barcelona: ICE UB.
Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito.* Barcelona: Anthropos.
Santos Guerra, M. A. (2006). *Arqueología de los sentimientos.* Buenos Aires: Bonum.
Escola El Martinet. (2007). *Entramados.* Barcelona: Graó.

BIBLIOGRAFÍA DE ESTUDIO

Arnaiz, V. (2005). *Día a día. El oficio de crecer.* Barcelona: Graó.
Bettelheim, B., y Zelan, K. (1983). *Aprender a leer.* Barcelona: Grijalbo.
Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.
Bruner, J. (1990). *El habla del niño. Aprendiendo a utilizar el lenguaje.* Barcelona: Paidós.
Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* Madrid: Siglo XXI.
Freud, A. (1984). *Introducción al psicoanálisis para educadores.* Barcelona: Paidós.
Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.* Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat.

Imbernón, F. [Coord.] (1999). *La educación en el siglo XXI.* Barcelona: Graó.
Jiménez, F. (1996). *Freinet en España. La revista Colaboración.* Barcelona: EUB.
Michelena, M. (2006). *Saber y no saber. Curiosidad Sexual Infantil.* Madrid: Síntesis.
Moreno, M. (1983). *La pedagogía operatoria.* Barcelona: Laia.
Piaget, J. (2001). *La representación del mundo en el niño.* Madrid: Morata.
Scuola Di Barbiana. (1998). *Carta a una maestra.* Boadilla del Monte: PPC.
Standing, E. (1980). *La revolución Montessori en la educación.* Madrid: Siglo XXI.
Tonucci, F. *et. al*. (1993). *A los tres años se investiga.* Madrid: Hogar del Libro.
Trilla, J. [Coord.]. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI.* Barcelona: Graó.

ACTIVIDADES

Presenciales

Gran grupo

1. **«Vídeo forum».** Ver la película *Hoy empieza todo*, de Tavernier. Debate posterior. Recordar la entrada a la escuela de los participantes. Analizar el argumento de la película. Comparar con la situación escolar aquí. Las funciones de maestro, del director, de la familia, de las instituciones educativas. Las opciones metodológicas que aparecen en la película... Lectura del libro *Así es la vida*, de Ana Luisa Ramírez, y puesta en común.
2. **«La oreja verde de la escuela».** Leer y comentar el capítulo de Beatriz Trueba del libro *La Oreja verde de la escuela,* páginas 21 a la 39. (Lectura en voz alta, o en grupos.) Plantearse cómo hacer que sean flexibles las etapas que ella nombra para los proyectos de trabajo. Diferenciar a grandes rasgos: unidades didácticas y proyectos de trabajo. Explicitar las dudas de cada grupo, e intentar resolverlas entre todos. Hablar sobre la dialéctica: Programación previa/Proyecto de trabajo. Preparación/Improvisación. Y sobre las posibilidades concretas de armonización.

Seminarios

1. **«El piso de abajo».** Lectura de las páginas 19, 20, 21 y 22 del libro *El piso de abajo de la escuela*. Reparto a los grupos de artículos, sobre temas afectivos, para su lectura y análisis. Podrían ser: *Tarjeta amarilla a Ruth y Ana, ¿Demasiado presumidos?, Lo bueno y lo malo de ser quienes somos, Puro amor...* Puesta en común en la que cada grupo resumirá a los demás el artículo trabajado, expondrá sus ideas principales y comentará las conclusiones sobre el trabajo afectivo propuesto en cada uno de ellos. Averiguar el posible «piso de abajo» de estos proyectos: «El miedo», «Los dinosaurios», «Los leones», «Antes todos éramos bebés», «Egipto», «Los lobos», «Lo que hay dentro del cuerpo», «Los idiomas», «Las mariposas», «Los perros», «El corazón», «Los hombres que llegaron los primeros», «¿Es bueno o malo ser presumidos?»,

«Los bichos», «Los esqueletos», «Los deportes», «Los pájaros», «Los volcanes», «Los príncipes y las princesas», «Los dientes», «El espacio».

2. **«Teatro».** Preparar un teatro para ser realizado por un grupo de maestros y dedicado a los niños en una escuela infantil o parvulario. Estará basado en el argumento de un cuento. Tendrá una duración aproximada de veinte minutos a media hora. Habrá que detallar los motivos de la elección de ese cuento y no otro, el horario, el espacio, los disfraces, la vigilancia de los niños, los efectos especiales, la música... Hacer un listado con los motivos por los que conviene hacer teatro en la escuela infantil.

NO PRESENCIALES

Individuales

1. **«Proyectos de trabajo».** Leer el artículo *El dinosaurio de Alba* (M. C. Díez Navarro, 2002, pp. 39-54). Reflexión individual. ¿Qué puntos «previos» tendrías que trabajar en tu clase antes de comenzar a trabajar por proyectos? ¿Qué tendrías que tener en cuenta sobre tu modo de ser, la realidad de tu escuela, el trabajo que ya realizas, el tipo de grupo que tienes, el espacio con el que cuentas, el horario...? ¿Qué cosas de tu estilo o forma de ser crees que te ayudarán en esto de los proyectos? ¿Cuáles te interrumpirían, si las hay? Pensar por dónde tendrías que empezar: «itinerario de avance». ¿Cómo plantearías tu intención (tu *proyecto*...) a tus compañeros de nivel, al claustro, a los padres de tus alumnos? ¿Podrías poner un orden en las estrategias precisas para que tu inicial deseo tenga un buen fruto? ¿Cómo sería tu clase si trabajaras por proyectos? ¿Qué es lo que más te atrae de esto de los proyectos? ¿Qué es lo que más te asusta o te plantea más dudas? Comentar las cosas previas que hay que tener trabajadas antes de empezar a organizar la clase «por proyectos». Y reflexionar colectivamente sobre cuáles de estas cosas presentan mayores dificultades o resistencias.
2. **«Entrevista».** Cada alumno realizará una entrevista a una maestra de Educación Infantil sobre el período de adaptación. Algunas ideas pueden ser: ¿Cómo ven más conveniente organizarlo? ¿Por qué? ¿Qué sentimientos se juegan en el tiempo de la adaptación? Repercusiones en la dinámica familiar. Actitudes de los niños, de los maestros, de los padres. El papel de los objetos que los niños traen de casa en ese tiempo. Las normas, las actividades, los espacios, el ambiente... Elementos que puede aportar la escuela para facilitar este período.

Grupos pequeños

1. **«Visita».** (O bien real, o hacer una búsqueda en páginas web de Escuelas Infantiles.) Visitar una Escuela Infantil para observar: La distribución de los espacios, los horarios, la metodología, las normas a cumplir, el lenguaje empleado por las maestros, la información que se facilita a los padres.
2. **«Cuentos "afectivos"».** Cada subgrupo elige un cuento de los que se tienen preparados (de una bibliografía bien escogida): Lo leen, piensan cómo trabajarlo con los niños, lo exponen a los demás, lo discuten, sacan conclusiones.

Capítulo 7b. METODOLOGÍA DIDÁCTICA: EL CURRÍCULUM EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

FRANCISCO J. POZUELOS ESTRADA
Universidad de Huelva

«A medida que el profesor madura en cuanto profesional, debe desprenderse de su dependencia de los «métodos». Su juicio debe hacerse más independiente y su enfoque más flexible que el meramente dependiente de las formas prescritas de hacer las cosas.»

STENHOUSE (1997: 171)

INTRODUCCIÓN

Los estudios de carácter naturalista han puesto de relieve algo que el profesorado siempre ha tenido en consideración: la complejidad que encierra la dinámica de aula. No en vano, es en la clase donde se desarrolla con más intensidad la experiencia escolar y, además, la que despierta un mayor sentido de identidad para un grupo determinado de estudiantes. Unido a lo anterior, como podemos leer en muchas investigaciones y experiencias, todo lo concerniente con la acción cotidiana del aula atrae, más que cualquier otro aspecto de la enseñanza, la atención de los docentes; así, el diseño de unidades temáticas, el manejo de la clase o su organización resultan de bastante interés para un profesorado que encuentra en ese contexto cercano el auténtico escenario en el que se desarrolla su experiencia profesional.

En buena medida, la vida escolar tiene en la clase el espacio que mejor la representa y describe.

1. EL AULA COMO CONTEXTO

Cada vez está más claro que cuando aludimos al aula estamos hablando de algo más que de un lugar físico que actúa como telón de fondo en la experiencia educativa. Hoy, poco a poco, va tomando cuerpo una concepción que admite la poderosa influencia que ejercen las distintas medidas que sobre este contexto se adopten. Las variables organizativas trazadas, el tipo de relaciones que se propician o la disposición que se establezca intervienen de manera decisiva a la hora de plantear una determinada forma de enseñanza. Como vemos de la posición convencional que explicaba la clase como un lugar neutral, pasivo y anónimo se ha evolucionado hacia enfoques que la entienden como un entorno complejo y fundamental para el desarrollo de la experiencia educativa.

Desde esta perspectiva el aula se define como un nicho ecológico (Doyle, 1977, 1990) en el que interactúan distintos elementos de un sistema abierto, caracterizado por el dinamismo de sus relaciones. Todos los factores materiales y humanos cobran relevancia y el ambiente que genera esta red influye poderosamente en el proceso educativo, el cual a su vez, lo moldea hasta constituir un todo que se identifica con un determinado clima que la singulariza respecto a las demás.

Esta situación descrita aconseja hacer un estudio reposado con objeto de que las medidas que se tomen guarden coherencia con el proyecto que se pretende trabajar apartándose, en lo posible, de unos estereotipos que, por lo general, representan disposiciones impersonales y deshumanizadas.

2. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA: ALGUNOS PRINCIPIOS Y FUNDAMENTOS DE BASE

Plantear un proceso de enseñanza y aprendizaje requiere de un conjunto de decisiones que ponga en relación la relevancia de los contenidos seleccionados con unos procedimientos que lo hagan posible. Es decir, el qué enseñar no es independiente del cómo llevarlo a cabo, en realidad, constituyen un binomio de necesaria coherencia. Cuando se rompe esta combinación hallamos sencillos esfuerzos activistas de reducida carga formativa o, por el contrario, conocimientos de difícil comprensión y poco atractivos para los que aprenden.

En este sentido, parece recomendable adoptar algunos principios que ayuden y orienten para que el proceso educativo discurra dentro de un marco congruente y razonable. Porque describir un «método» inequívoco y universal es algo imposible pues siempre se dependerá de las situaciones concretas en las que la experiencia se mueva.

Es por todo ello que, más que detallar modelos, plantearemos un conjunto de principios en el que basarse y del que se pueda deducir estrategias diferentes y complementarias. Veamos.

Conviene que se tome en consideración la importancia de *las ideas del alumnado* con objeto de adaptar la experiencia de enseñanza y aprendizaje a esa realidad. Y esto, no sólo al principio. Las representaciones y esquemas evolucionan según discurren las actividades y, por ello, reparar en su evolución durante todo el proceso favorece una progresión positiva y mantenida de los nuevos conocimientos. Cuando se conecta, de forma sustantiva, la nueva información con los marcos anteriores, estamos favoreciendo un aprendizaje capaz de ser empleado en situaciones que van más allá del contexto en el que se aprendió.

Pero el aprendizaje gana en profundidad y relevancia en la medida que el sujeto lo hace suyo, es decir, manifiesta *interés* porque de alguna manera lo relaciona con su realidad y sus necesidades. Presentar los contenidos de forma atractiva ejerce de elemento motivador (lo que facilita y predispone a esforzarse por aprender) a la vez que le imprime de una notable funcionalidad pues el conocimiento alcanza no sólo a lo estrictamente académico sino también al ámbito vital de los escolares.

De acuerdo con lo anterior, surge la repercusión que tiene, para una construcción personal de significados, el que los conocimientos e información con los que se va a trabajar estén congruentemente secuenciados y organizados de manera que presenten una estructura coherente (*significatividad lógica*) y que, por otra parte, conecten con las ideas de los alumnos y sus capacidades intelectuales reales (*significatividad psicológica*). Esto, hoy en día, es algo ya prácticamente asumido por la mayoría de los autores y, por tanto, incorporado como un principio básico en la casi totalidad de las propuestas educativas actuales. Para establecer las secuencias óptimas de aprendizaje, es necesario tener en cuenta tanto las características de los alumnos como la naturaleza de los contenidos (Coll y Rochera, 1992: 376).

Pero un aprendizaje elaborado no se logra a partir de situaciones y experiencias simplificadas; hace falta promover *estrategias cognitivas complejas* tales como planificar, consultar, deliberar, concluir, informar... en definitiva, integrar la reflexión y la acción como un proceso compartido con objeto de elaborar respuestas sólidamente argumentadas (Bottoms y Webb, 1998).

Siguiendo este punto, conocemos abundantes referencias teóricas que explican la construcción de los significados y los aprendizajes como efecto de un *proceso compartido* (Vigotsky; Bruner; Edwards y Mercer; Johnson *et al.*; Slavin; Cazden).

Cuando nos relacionamos con los demás y enfrentamos los puntos de vista afloran contradicciones y posibilidades que de otra forma nunca aparecerían. Es decir, las interacciones abren perspectivas y favorecen el enriquecimiento intelectual en tanto que generan conflictos que desestabilizan las percepciones iniciales y, a su vez, instan a la búsqueda de nuevas posiciones más potentes que las originales.

Pero aún más, las relaciones sociales basadas en el trato entre iguales y el apoyo mutuo constituyen una eficaz herramienta para avanzar de forma sustantiva dentro de unos límites razonables. Cuando alguien más capaz nos brinda su intervención fomenta un progreso que aisladamente sería difícil.

Además, el lenguaje como instrumento de comunicación obliga a revisar y «ordenar» lo que se quiere transmitir lo cual genera una concepción cada vez más coherente y compleja de las ideas que se poseen.

Como vemos discutir, deliberar, exponer, etc., es decir, participar en una comunidad nos conduce a una de las aportaciones que más ha tardado en ser asumida: que los aprendizajes se construyen en las relaciones sociales y, de forma especial, en el trato entre iguales. El aula se convierte, de este modo, en un entorno formativo donde el apoyo y la colaboración favorecen la reconstrucción cultural.

Los contenidos cobran relevancia en la medida que establecen relaciones entre ellos. Además, la realidad cotidiana nos sitúa ante problemas que escapan, casi siempre, al estrecho margen de una disciplina. Por tanto, un *formato integrado del currículum* responde, en buena proporción, a los requisitos fundamentales de un aprendizaje relevante. Lo que no significa que se desprecien otras modalidades de tratamiento de los contenidos pero sí que nos lleva a la necesidad de contemplar estrategias que hagan posible las conexiones entre contenidos diversos.

3. LA UNIDAD DIDÁCTICA O PROYECTO: UN MARCO PARA ORGANIZAR LA SECUENCIA DE APRENDIZAJE

La educación necesita para su correcto desarrollo de un proyecto que la oriente y le imprima de una cierta lógica que asegure la continuidad y coherencia de los aprendizajes a lo largo de un tiempo amplio y suficiente. No obstante, ese marco general precisa de unas propuestas más concretas que permitan su manejo en la dinámica de aula; se trata de distribuir los contenidos en unidades discretas pues, por muy bien expresado que aparezca un proyecto global, éste no es en sí mismo el currículum real. Para ello hay que poner en marcha prácticas que lo hagan realidad.

Además, el diseño de unidades, representa una de las tareas profesionales a la que los docentes le conceden más importancia (Clark y Peterson, 1990) en tanto que les resulta útil para organizar, planificar y sistematizar la enseñanza en un período reducido y desde una perspectiva práctica.

Aun así, el concepto de unidad didáctica puede ser entendido desde posiciones muy diferentes. Para unos, representa una forma de aludir a las lecciones o temas del programa, mientras, para otros, significa un modo alternativo de organizar los contenidos y la experiencia que los desarrolla.

El simplificado esquema convencional nos acerca más a la segunda acepción. Es decir, interpretarla como una unidad de trabajo, relativa a un proceso completo de enseñanza/aprendizaje que integra contenidos diversos y que está dotada de sentido en sí misma.

Desde esta perspectiva, el diseño de unidades didácticas se interpreta más bien como un proyecto que, planteado en términos de hipótesis, orienta y facilita el desarrollo práctico. Se concibe, entonces, como una propuesta flexible que puede, y debe, adaptarse a la realidad concreta a la que intenta servir, en base al marco de referencia que la fundamenta y justifica, de manera que sea posible un cierto grado de estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje con objeto de evitar la improvisación constante y la dispersión. Implica, por tanto, intervenir de forma consciente en la enseñanza evitándose tanto la aplicación de una técnica (modelo tecnológico) como la dosificación de textos y lecciones (modelo convencional) o el simple tratamiento de actividades arbitrariamente dispuestas con objeto de mantener «ocupados y entretenidos» a los escolares (enfoque espontaneista o activista).

Pero un apunte más, decidir en torno a una unidad no es algo que se agota en el foro docente, necesita, como nos recuerdan múltiples experiencias y estudios sobre este tema (Beane, 2005; Tann, 1989; Hernández y Ventura, 1992; Cañal, Pozuelos y Travé, 2005) de la intervención sustantiva y directa del alumnado —y en alguna proporción, la familia— de forma que le haga sentir que se refiere a algo suyo y que le afecta directamente. El protagonismo en una unidad o proyecto resulta siempre compartido y dentro de un esquema de participación y diálogo.

De forma muy sucinta, el proceso que el *equipo docente* sigue para organizar una unidad didáctica integra una serie de fases que entre ellas guardan una estrecha relación. Responde antes a una estructura de red que a una secuencia lineal.

Una fase se dedica a *seleccionar la temática* que será objeto de estudio. Se analiza si el asunto que se abordará conecta con los intereses y necesidades del alumnado a la vez que responde a los contenidos y competencias básicos del currículum. Sin olvidar su relevancia social y cultural. En definitiva se trata de debatir su pertinencia en función de argumentos razonables y fundamentados.

En otro momento se revisa el contenido (*análisis conceptual*) asociado a la temática seleccionada. Para esta tarea es frecuente recurrir a una trama conceptual docente en la que se relacionan distintos conocimientos aportados entre todos los participantes.

También encontramos un período dedicado a revisar el potencial didáctico de la unidad (*análisis didáctico*). Durante este período se busca la manera de presentar la experiencia educativa de forma que resulte atractiva según las características de los escolares. Para ello se recaba información sobre las ideas que suelen aparecer en estudiantes de situaciones semejantes a la vez que se diseña la estrategia que se empleará para captar las que ellos, de forma singular, manifiestan. Dentro del análisis didáctico se acomete una revisión sobre los contenidos y competencias básicos del currículum de forma que se llegue a una selección pertinente de ellos.

Con todos estos datos se está en disposición de hacer una trama didáctica de los contenidos concretos a desarrollar.

Entramos ahora en un ciclo centrado en la elaboración de la *propuesta didáctica*. La información precedente permite concretar el tema objeto de estudio con suficiente coherencia. Para darle forma operativa es aconsejable idear una red de preguntas que oriente al itinerario de actividades y experiencias. Se procede, en consecuencia, a formular los propósitos (objetivos) de referencia para la secuencia formativa, así como los contenidos y competencias asociados al tema en cuestión.

Para poner en marcha la experiencia de aula se diseña un itinerario de actividades que articule el tratamiento de los contenidos de forma ordenada. La eficacia y el valor educativo de un proyecto —y eso lo sabe bien el profesorado— dependen, en buena medida, de la adecuada selección y orientación de las actividades y tareas.

Las actividades configuran la unidad básica de todo el proceso. Al realizar las actividades el alumnado desarrolla una serie de tareas (clasifica, explica, observa, manipula, transforma, consulta) convenientemente secuenciada y estrechamente relacionada con el objeto de estudio y las preguntas que se están trabajando lo que le permite que vaya construyendo el conocimiento de una determinada forma.

Para que las actividades tengan consistencia hace falta prever la información que se va a poner en juego, lo que nos lleva a pensar en los materiales y las aportaciones de los docentes.

No menos importante resulta detenerse en las variables organizativas pues, muchas experiencias, se ven limitadas, precisamente, por el estrecho marco en el que se desenvuelven: agrupamientos, tiempos, espacios, salidas necesitan de un estudio detenido.

La *evaluación* adopta un enfoque formativo en la medida que se lleva a cabo durante toda la experiencia y tiene como finalidad facilitar el aprendizaje interviniendo, para ello, como un mecanismo de regulación que depara en el proceso sin olvidar el valor de los resultados. Carpetas de trabajo, tramas en evolución, redes de preguntas, exposiciones públicas, plantillas de evaluación, representan algunos de los instrumentos mejor adaptados a este formato de evaluación.

4. LA DINÁMICA DE AULA: LA EXPERIENCIA EN ACCIÓN

Pero el proceso de planificación no acaba aquí, necesita de la intervención directa del alumnado. Será su participación la que haga del proyecto una experiencia compartida, atenta a los intereses colectivos y de alto calado formativo dada la motivación que se suscita cuando las personas se sienten protagonistas del proceso que se desarrolla.

Estamos hablando, por tanto, de dos formatos distintos pero complementarios. El que plantea el profesorado en función de su responsabilidad docente, en el que se atienden aspectos asociados al ejercicio profesional y el que se activa en el aula con la contribución del alumnado desde una dinámica abierta al diálogo y la negociación.

Con la planificación compartida la enseñanza se convierte en un proceso en el que todos se sienten representados y protagonistas pero eso no se corresponde, como algunos de sus detractores señalan, con la gestión del consentimiento de los escolares. Se trata de un «intento genuino de respetar el derecho de las personas a participar en la toma de decisiones que afectan a su vida» (Apple y Beane, 1997: 25).

Como decíamos al principio, para que una experiencia discurra positivamente es esencial que se lleve a término en un ambiente estimulante, caracterizado por unas relaciones fluidas que animen a la participación en consonancia con el necesario respeto colectivo. Cuanto más interactivo es el escenario más posibilidades tenemos de generar un clima de colaboración y sentido de comunidad.

La secuencia en clase girará, igualmente, a partir de una serie de situaciones distintas que, entre todas ellas, describen un proceso unitario organizado de forma flexible.

Para entrar en contacto se inicia un período destinado a deliberar en torno a la temática que va a dar sentido a la unidad. Se busca acordar con argumentos el asunto prioritario de la experiencia y para ello el profesorado tiene la responsabilidad de conjugar la expresión de los escolares con los propósitos básicos del currículum. Se ponen en funcionamiento ac-

tividades destinadas a configurar una panorámica del tema y generar el interés y la motivación positiva hacia el aprendizaje. En definitiva que lo hagan suyo.

Una vez acordada la temática se procede a la exploración de las ideas iniciales que, en concreto, manifiesta el grupo con el que se va a trabajar.

Es interesante no olvidar que estas concepciones deben estudiarse tanto en el foro docente como en el contexto del aula y ver así las distintas interpretaciones que existen. Entre los instrumentos destacamos la trama de ideas previas y el mural de declaraciones iniciales.

Tomando como referencia las ideas expresadas se procede a acotar la temática en un objeto de estudio más concreto y definido. Para ello resulta interesante recurrir a una red de preguntas que, entre las aportaciones de los escolares y el análisis de los docentes, se llega a expresar. Este instrumento recoge y sistematiza las líneas específicas que la unidad abordará en esa ocasión.

En clase se expone en un mural que servirá para revisar el progreso a la vez que permite situar las conclusiones que vayan apareciendo.

De la red de preguntas se deriva la secuencia de actividades y tareas que llevará a producir las respuestas a las cuestiones señaladas. Es aconsejable identificar un itinerario coherente y ordenado. Y, además, instar a la participación progresiva del alumnado.

Es el momento ahora de poner en funcionamiento el proyecto ya definido. Durante esta etapa se desarrollan las actividades y tareas recogidas en el proyecto (plan de trabajo).

Con la información recabada y los recursos facilitados se elaboran las producciones y respuestas en sus primeras versiones.

Son frecuentes las interacciones múltiples y las revisiones de progreso. La colaboración entre iguales representa un respaldo y confluencia de esfuerzos que permite mejorar y profundizar en las aportaciones tanto de grupo como personales.

Estamos en el ciclo más largo del proyecto. El profesorado apoya y facilita la actividad dirigiendo su intervención tanto a sujetos considerados individualmente, como a equipos o en exposiciones colectivas. Aclara, explica, reflexiona, sugiere cambios, etc. Básicamente regula el proceso y cuida que todo discurra en consonancia con las ideas que van apareciendo y los aprendizajes que se van generando.

Una trama en evolución va sistematizando las aportaciones que progresivamente se incorporan como respuesta colectiva a la red de preguntas.

Síntesis y evaluación. Se llega, al final, con la presentación de toda la producción en su formato más completo y definitivo posible (por ejemplo, carpeta de trabajos).

También es el instante en el que se exponen los resultados y explican las conclusiones de forma pública. El manejo de ciertos recursos (digitales, murales, gráficos, etc.) facilita la comprensión de los datos a la vez que promueve nuevas competencias comunicativas.

Durante toda la experiencia, la reflexión y las relaciones entre aprendizajes constituyen puntos sustantivos pero, ahora, cobra esta dimensión un valor especial. Es conveniente promover y suscitar conexiones entre contenidos y conocimientos. Mostrar posibilidades de cara a otros contextos y acciones cotidianas, es decir, hacer que lo aprendido extienda su significado hacia otras realidades y competencias.

La reconstrucción del proceso favorece la interiorización de las estrategias empleadas. Se recomienda, entonces, ordenar entre todos los pasos y momentos vividos a la vez que se reflexiona sobre ello.

Por último se procede a divulgar los datos más elocuentes en la comunidad educativa y, a ser posible, al exterior. Ordenadamente y con cuidado estético y funcional se prepara una exposición con los productos y elaboraciones creados y se invita a las otras clases y sectores (padres y madres, profesorado, vecinos, etc.). Mucha utilidad social y personal posee la pre-

paración de un díptico o folleto con las conclusiones más relevantes que se entregará a todos los visitantes.

5. LAS VARIABLES ORGANIZATIVAS: TIEMPO, ESPACIOS Y AGRUPAMIENTOS. UNA ESTRUCTURA FLEXIBLE

Visto lo anterior parece recomendable detenernos en algunas dimensiones organizativas que faciliten un desarrollo desahogado de la experiencia, pues como afirma Gimeno (1992) no son pocas las iniciativas que fracasan por no encontrar cabida en estructuras establecidas de antemano.

Y si bien es cierto que un simple cambio en la organización no genera una práctica deseable, sí es verdad que, para poder desarrollar determinadas tentativas pedagógicas, resulta inevitable incluir nuevas perspectivas en lo relativo a la organización escolar.

A este criterio de adaptabilidad y coherencia deberá acompañarle el de flexibilidad, esto es, la posibilidad de replantear, a lo largo del proceso, algunas de las decisiones adoptadas, permitiéndose así su adecuación en función de las distintas necesidades y circunstancias que vayan apareciendo como efecto de la acción educativa. Pero esta flexibilidad no debe confundirse con una tendencia al cambio continuo que termina por desorientar y desconcertar al alumnado, estos precisan de un discurrir natural, manteniendo unas constantes determinadas. Mantener una tensión proporcional entre permanencia y cambios se constituirá en una preocupación sustancial de forma que el resultado sea una dinámica de aula equilibrada, sin sobresaltos vertiginosos que distorsionen la perspectiva general del proceso, ni secuencias rutinarias que encorseten la vida del aula.

Esto nos lleva a otra característica que suele aparecer cuando se habla de estudiar el marco organizativo de la actividad educativa, y que nos remite a la necesidad de ser conocido y en la medida de lo posible «dialogado» entre todos los que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, estableciéndose de forma colegiada la fórmula que mejor se adecue al proyecto que se quiere poner en práctica.

Lo que realmente se propone consiste en superar el orden racional que sirve de base a un modelo mecanicista de organización cuya única meta radica en alcanzar las más altas cotas de rendimiento y logro escolar sirviéndose para ello de una encorsetada estructura dispuesta a partir de una tajante secuencia ordenada en horas, grupos, espacios y profesorado.

En consecuencia, teniendo en cuenta las aportaciones expuestas desde distintos ámbitos, existen algunas características recomendables que suelen repetirse cuando se alude a las variables organizativas del aula:

- Coherentes con la propuesta didáctica que se vaya a desarrollar.
- Flexibles, según las necesidades que se den durante el proceso.
- Conocido y dialogado, es decir, decisiones tomadas e identificadas de forma compartida de manera que se fomente la autonomía en el aprendizaje.
- Con ciertas dosis de estabilidad que evite el desconcierto y la desorientación fruto de procesos siempre cambiantes e imprevisibles.
- De carácter psicopedagógico, no burocrático.

De todas formas, cualquier experiencia educativa de aula se mueve entre dos grandes dimensiones organizativas. Una, a largo plazo de carácter estable y relacionado con el mar-

co curricular general en el que se recogen las grandes líneas y decisiones de mayor calado, sería algo así como el marco organizativo base. En él se exponen los criterios pedagógicos que fundamentan a las decisiones estructurales. Y otro, a corto plazo, de carácter dinámico y relacionado con períodos de enseñanza más concretos, en definitiva se trata de una adaptación práctica del marco general a un proceso definido para una intervención determinada. Y además esta interacción dialéctica entre ideas generales y experimentación en el aula permite la verificación y mejora de los acuerdos organizativos, pues, de alguna manera, la intencionalidad de la práctica escolar hace que sea necesario no sólo entender y describir lo que ocurre en las aulas sino que es preciso también intervenir para regular su dinámica e introducir los cambios que parezcan oportunos.

6. MATERIALES Y RECURSOS: DIVERSIDAD DE MEDIOS, VARIEDAD DE POSIBILIDADES

Siempre que se piense poner en funcionamiento una experiencia educativa es preciso prestar atención a los materiales que se emplearán, pues podremos discutir sus características pero su inevitable presencia es algo que ya nadie discute: en un proceso didáctico incluye necesariamente distintos medios que faciliten la dinámica de trabajo y los aprendizajes.

Si miramos a nuestro alrededor comprobaremos como el libro de texto sigue imponiendo su machacona presencia en detrimento de otras posibilidades. Aun así conducir el debate a su manejo o no, simplificaría, en exceso, el problema de fondo: es decir, reducir la experiencia educativa a la dosificación de un manual y su propuesta.

Y es que el ámbito de los materiales curriculares nos lleva a uno de los tópicos que con mayor frecuencia aparece cuando se habla de la práctica escolar. En abundantes ocasiones se ha puesto de relieve el peso específico de los recursos a la hora de definir el currículum. En muchos casos son desafortunadamente los materiales curriculares los que de hecho definen el currículum (Marchesi y Martín, 1998: 216).

Es por este motivo que desde distintas posiciones se abogue por la inclusión de diversos materiales con el propósito de ampliar la oferta documental en las aulas. En una sociedad donde la «información» abunda y confunde por saturación, es preciso que los estudiantes aprendan a manejar adecuadamente su empleo y selección crítica. Lo contrario conlleva una simplificación de escasa validez más allá de determinados rituales académicos, resulta difícil que alguien llegue a entender la cultura que le envuelve si para ello sólo tiene como referencia los datos que le aporta un manual.

En consecuencia, cuando se plantee una experiencia los recursos que se pongan en funcionamiento deberían contemplar una gama amplia de medios que permita, a su vez, un extenso repertorio de posibilidades: en un mundo tan prolijo en la producción de información y conocimiento no cabe reducir la enseñanza a la consulta de un libro único, en este sentido, se impone la biblioteca de aula (libros, revistas, diccionarios, etc.) como recurso básico y central de la clase.

Pero no acaba en la biblioteca de aula la diversidad de medios. Es necesario que, desde la escuela, se introduzcan y trabaje con variadas fuentes documentales: editados (biblioteca de clase, folletos, álbumes, etc.); digitales (fijos y móviles: cámaras, ordenadores, CD-DVD; etc.) y contextuales (salidas, visitas, etc.).

Más que consumidores de nuevos cachivaches precisamos un uso inteligente de ellos. Y, es por esto, que la búsqueda de medios y recursos debe entenderse como una tarea que afecta a todos los participantes: docentes, alumnados y familia.

7. LA CARPETA DE TRABAJOS: UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Las carpetas de trabajo (Pozuelos, 2004) consisten en un instrumento ideado para sistematizar, regular y exponer las producciones escolares.

Aluden, en esencia, a una forma de presentar las elaboraciones efectuadas a lo largo del proceso educativo siguiendo un determinado orden y en progresiva mejora hasta concluir en un formato cuidado y riguroso. Reúnen, por tanto, las aportaciones y ponen de relieve la evolución seguida desde el inicio del trabajo hasta su conclusión en versión definitiva.

La naturaleza dinámica de la carpeta de trabajos obliga a destinar determinados momentos para revisar su contenido y grado de desarrollo. No se trata de corregir con «lápiz rojo» sino de aprovechar la ocasión para reflexionar y apoyar el avance, nunca de sustituir una respuesta por otra «más adecuada» sin que medien los necesarios tanteos que un aprendizaje significativo requiere.

La entrega de la carpeta se acompaña con una exposición pública de las ideas más relevantes así como del proceso seguido. Para esta tarea de presentación se promueve el empleo de distintos recursos de apoyo: murales, esquemas o dispositivos digitales, etc.

En este sentido las carpetas de trabajo evalúan con criterio y rigor tanto el proceso seguido como los productos logrados.

Existen distintas modalidades, entre ellas encontramos: carpetas de aula (libro de vida) que incluyen aportaciones de todos: cada uno elige lo que le representará en el colectivo de la clase. Carpetas de equipo: integran las elaboraciones confeccionadas por el grupo en su versión final. Y las carpetas personales, aquí aparecen las actividades realizadas desde la individualidad de cada escolar.

Por último guardan interés, también, como instrumento de consulta para otras ocasiones o, incluso, para presentar y exponer las producciones en distintos foros e intercambios.

8. OTRAS CONSIDERACIONES DE INTERÉS

8.1. Otros formatos de trabajo en el aula

Para poner en marcha una propuesta curricular se necesita un entramado amplio de posibilidades, pues resulta poco realista pensar que todos los contenidos y competencias básicos son abordables desde una única estrategia. Así, el trabajo escolar se puede enriquecer con distintas modalidades de atención. Los grupos interactivos responden, desde esa perspectiva, a la necesidad de integrar la diversidad del alumnado a partir de un esquema colaborativo. En concreto, en ellos se realizan actividades en las que los escolares, organizados en equipos pequeños y heterogéneos, se apoyan unos a otros con objeto de dar respuesta a tareas específicas y bien definidas, por ejemplo, resolver situaciones problemáticas o ejercitación en algoritmos. El docente propone la situación y deja un amplio margen de maniobra para que, usando los recursos a su alcance, se enfrenten a la actividad presentada.

Con los «talleres» estamos mencionando un formato organizativo y didáctico en el que los aprendizajes se efectúan de manera eminentemente práctica. La distribución en el aula se corresponde con escenarios concretos e identificables en los que se encuentran diferentes recursos y tareas vinculados a una situación específica: elaboración de textos y correspondencia; experimentación científica; periódico y noticias; inventos, etc. Los requisitos para su

mejor aprovechamiento aluden a que despierten interés, faciliten el trabajo cooperativo, impliquen manejo de medios diversos, lleven a una determinada producción práctica y que propicien la autonomía del alumnado.

Las salidas y visitas nos llevan a la necesidad de contactar con el medio y la realidad que viven los escolares. No se trata de volver a localismos poco acordes con los tiempos que vivimos, ni de considerar la «experiencia directa» como la fuente privilegiada para el conocimiento, hablamos de entrar en contacto para conocer y superar las limitaciones contextuales a la vez que se promocionan diferentes actitudes sociales y comunitarias (Travé, 2002). Acercarnos al entorno es una forma de promover su análisis crítico y enriquecerlo con nuevas aportaciones obtenidas de los flujos de información global. Con esta combinación global y local se reconstruye un conocimiento útil capaz de generar perspectivas más amplias pero conectadas a los marcos vitales y personales de los que se procede.

8.2. Contexto familiar y contexto escolar

Otra de las peculiares que nos gustaría destacar. Como se sugiere en la mayoría de los estudios sobre el éxito escolar la implicación familiar es uno de los factores que mejor lo definen.

«Se ha señalado que el grado de implicación de los padres promueve una mayor eficacia de la escuela» (Bolívar, 1999: 31).

Pero conseguir una «sustancial implicación» no significa una simple participación en los órganos de representación sino tomar parte activa en el proceso de la educación y para ello se suele recurrir, por lo general, a dos estrategias. Una consiste en implicar a los padres directamente en algunas experiencias de aula: talleres, charlas, salidas, etc. Y otra, en muchas ocasiones complementaria de la anterior, se refiere a hacer explícito el plan de trabajo a los padres y madres de manera que puedan actuar desde el ámbito doméstico en el desarrollo de ciertos objetivos y actividades de carácter socio-familiar estrechamente relacionados con los didácticos del aula. Este marco colaborativo, que en nada secuestra o encubre la tarea de los docentes, sirve de puente para unir ambos contextos educativos (escolar/familiar) con objeto de facilitar el desarrollo de determinados valores y la promoción de todas las capacidades.

8.3. Trabajo en equipo, enfoque personal

En la actualidad es difícil mantener una propuesta educativa desde la perspectiva de un enseñante individual. La práctica escolar más extendida recae, casi forzosamente, en un colectivo docente que tiene como responsabilidad atender la educación de un grupo de escolares concretos y es por ello que dejan de ser agentes aislados y encerrados en sus especialidades para transformarse en un verdadero *equipo de trabajo coordinado* bajo un esquema común en el que se rompe el aislamiento y se abren las puertas.

No obstante y ante el riesgo de una colaboración artificial (Hargreaves, 1996) de escaso calado práctico, el desarrollo de una experiencia educativa debería enfrentarse como una tarea profesional considerada desde una doble realidad: por un lado responde a una labor colectiva en torno a un conjunto de ideas y decisiones compartidas y, por otro, tendrá que considerarse la posibilidad, y necesidad, de su adecuación individual, por parte de cada uno de los componentes, a su realidad y forma personal de entender el proceso educativo. Úni-

camente cuando se respetan estas dos facetas podemos hablar de tarea compartida y colaborativa; de lo contrario se cae en procesos individualistas o, por el contrario, en planteamientos falsamente colegiados pues no hay nada que diste más de la intervención participativa que adoptar posiciones en las que no se cree por el mero hecho de estar así dispuesto desde la jerarquía o la ortodoxia dominante.

8.4. Investigación y reflexión sobre la práctica

Una última consideración nos lleva a la necesidad de desplegar una tarea de *investigación y reflexión sobre la práctica* con objeto de ampliar la comprensión y el repertorio profesional. La actividad educativa, la realidad cotidiana, en sus situaciones reales es la que genera y produce problemas que se precisan resolver e investigar. Se constituye, así, la práctica como el motor que nos conduce a la teoría. Teoría, entonces, útil para comprender y explicar de forma más elaborada la acción didáctica. Cuando se analizan desde esa dimensión teórico-práctica los problemas y necesidades que verdaderamente afectan a la actividad docente es cuando se observa un desarrollo de la competencia sólido y duradero.

Esta modalidad de formación se articula en torno a un concepto de aprendizaje profesional que depara en las ideas y posibilidades que el profesorado ya posee a la vez que se plantea únicamente aquellos saltos cualitativos que puedan ser asumidos dentro del bagaje de experiencias anteriores. Y el alcance logra mayor medida cuando el proceso adopta un modelo colaborativo en el que un equipo comparte inquietudes y se presta ayuda y apoyo tanto en términos intelectuales como afectivo y emocionales. Desde esta perspectiva la formación no se explica como algo puntual y estático, todo lo contrario, asume un enfoque procesual y cooperativo que se va desarrollando y reformulando según evoluciona el aprendizaje de los involucrados.

En el momento que los problemas reales se convierten en el eje de la formación, el interés gana en proporción pues el efecto repercute en la actividad diaria y eso siempre resulta más atractivo y motivador para un colectivo que cada día tiene que dar respuesta a variadas situaciones complejas que no se resuelven de forma automática ni por la aplicación de elocuentes respuestas dictadas desde la visión de expertos externos.

Unido a lo anterior, el protagonismo recae en sus más directos participantes y promueve una tradición investigadora aún tan minoritaria en las aulas de Educación Primaria.

Los cambios y progresos, así entendidos, no significan una ruptura con lo anterior sino más bien una evolución negociada y viable para todos (evitar la imposición y los «saltos en el vacío»). Sólo de esta forma se podrán ir consolidando nuevos referentes más allá de la simple transformación burocrática y formal («efecto maquillaje»).

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Apple, M. W., y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.

Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis

Bottoms, G., y Webb, L. D. (1998). Connecting the curriculum to «real life». *Breaking Ranks: Making it happen*. Reston, VA: National Association of Secondary Schools Principals.

Cañal, P.; Pozuelos, F. J., y Travé, G. (2005). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). Descripción general y fundamentos*. Sevilla: Díada Editora.

Clark, Ch., y Peterson, P. (1990). «Procesos de pensamiento de los docente». En M. C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza III*. Barcelona: Paidós.
Coll, C. y Rochera, M.ª J. (1992). «Estructuración y organización de la enseñanza: las secuencias de aprendizaje». En C. Coll; J. Palacios y Á. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza Editorial
Doyle, W. (1977). «Learning the classroom environment: an ecological analysis». *Journal of Teacher Education*. Vol. 28, 6, 51-55.
Doyle, W. (1990). «Classroom knowledge as a foundation for teaching». Teacher *College Record*. Vol. 91, 3, 347-360.
Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
Hernández, F., y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: GRAO-ICE Barcelona.
Gimeno, J. (1992). «Ámbitos de diseño». En J. Gimeno y Á. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
Marchesi, Á., y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
Pozuelos, F. J. (2004). «Las carpetas de trabajo: una herramienta para compartir la evaluación en el aula». *Cooperación Educativa. Kikirikí*, 71/72, 37-45.
Tann, C. S. (1990). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la Escuela Primaria*. Madrid: Morata.
Travé, G. (2002). «Más allá de las paredes del aula: salidas de investigación escolar». *Cooperación Educativa. Kikirikí*, 71/72, 43-46.

BIBLIOGRAFÍA DE ESTUDIO

Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
Cañal, P.; Pozuelos, F. J., y Travé, G. (2005). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo 6/12. Descripción General y Fundamentos*. Sevilla: Díada
Cañal, P. (Coord.) (1997). «La enseñanza primaria, hoy». *Investigación en la Escuela*, 31, monográfico.
Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
Pozuelos, F. J. (2005). «La investigación escolar salta a la Red. TIC y desarrollo del currículum». *Cooperación Educativa. Kikirikí*, 79, monográfico.
Short, K. *et al*. (1999). *El aprendizaje a través de la indagación*. Barcelona: Gedisa Editorial.
Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

ACTIVIDADES

Presenciales

1. Realizad en grupo una tabla que sistematice las fases y tareas que abordan los docentes cuando planifican una propuesta de aula (unidad didáctica, proyecto, etc.).
2. Confeccionad una trama conceptual que organice las ideas más importantes aparecidas en este capítulo. Primero se trabajará individualmente y, seguidamente, se llevará a cabo en el aula con una participación colectiva.

NO PRESENCIALES

1. Buscad, en una revista de divulgación pedagógica, alguna experiencia que resulte interesante. Una vez seleccionada analizadla en función de los planteamientos expuestos en este capítulo.

   Para empezar se pueden organizar los datos más representativos en una tabla y, a continuación, se pasa a su comentario y justificación.
2. Elaborad una presentación en PowerPoint con las ideas más significativas de este capítulo. Se expondrá en público.

Capítulo 7c. METODOLOGÍA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA PERSPECTIVA DESDE LA DIDÁCTICA GENERAL

AGUSTÍN DE LA HERRÁN
Universidad Autónoma de Madrid

«La didáctica no es una manera de hacer. Es una manera de darse.»

FÉLIX E. GONZÁLEZ JIMÉNEZ

INTRODUCCIÓN

«Remoce tras remoce, las reformas educativas suelen dejar por hacer la reforma de la educación» (De la Herrán, 2003, p. 142). Quizá por eso la Enseñanza Secundaria (Obligatoria y Bachillerato) cambia poco sus modos de enseñar. Pérez Gómez (2007) lo observa al expresar que: «De manera generalizada, la enseñanza que se da en la ESO[1] es puramente académica y homogénea» (p. 25). Lo más habitual es que los alumnos comprendan sólo para la superación de los exámenes. Pero la sociedad precisa de algo más que de «conocedores». Necesita jóvenes con una formación diferente que les lleva a ser, a la vez, personas competentes y maduras, que sepan autodisciplinarse, razonar, dialogar, organizarse, cooperar, imaginar, comprometerse, autorregularse, etc. Un origen de esta posibilidad tiene algo que ver con la metodología de enseñanza.

1. EL PROFESOR DE SECUNDARIA Y LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA

1.1. Metodología, seguridad didáctica y desarrollo personal y profesional del docente

Uno de los factores de buen desarrollo didáctico en un aula es la seguridad profesional del profesor. Ésta puede estar apoyada en varios elementos, y quizá los más recurrentes sean el dominio de los contenidos y la metodología didáctica. Cuando un profesor ha interiorizado los contenidos de enseñanza y ha previsto cómo va a desarrollarlos en su clase, puede autoevaluarse con mayor serenidad lo que hace y comunica. Esa serenidad puede ayudarle a comunicar mejor y a mejorar como docente. Será captada también por sus alumnos, podrá incrementar su autoridad didáctica, permitirá la liberación espontánea de afectos y ello posibilitará en mayor medida un desarrollo rico y disfrutado de la comunicación educativa. También ocurre al revés: una mejor formación metodológica puede incrementar el conocimiento y la seguridad didáctica del docente, su interés por la enseñanza, su bienestar en el aula, su interés investigador, colaborativo y, en definitiva, su desarrollo profesional y perso-

[1] Enseñanza Secundaria Obligatoria.

nal. Entonces, el alumno aprende no sólo lo que se le quiere comunicar, sino «metodología»: «lo que se practica, no lo que se predica», suele decir Fernández Pérez. Y esto es sobre todo lo que se recuerda.

1.2. Algunas dificultades y posibilidades de evolución metodológica del docente

¿Qué dificulta el avance en la propia metodología en este nivel educativo? Se pueden distinguir razones:

a) Desde un referente informativo, no son muchas las fuentes (textos, formadores) útiles sobre metodología en este nivel. La confianza en la Didáctica General para responder a esta necesidad está más prejuzgada que difundida.
b) Desde un punto de vista circunstancial, otras cuestiones más relacionadas con la «supervivencia» copan las prioridades de muchos docentes con un nivel de desarrollo profesional condicionado por razones externas o internas.
c) El cambio metodológico no es una cuestión objetal o periférica: no se trabaja con objetos, sino con uno mismo. Por ello: 1) Cada docente que se forma ha de redescubrir la «historia de la innovación didáctica». No hacerlo es un sinsentido evolutivo que no se da en otros ámbitos profesionales. 2) La (auto)formación incluye un *trabajo personal* que afecta a inercias propias y al «ego docente» (De la Herrán y González, 2002). Induce a sospechar que la habitual forma de proceder no es la mejor posible. Esta inaudita resistencia no es tan diferente a la de algunos padres y madres por formarse, o la que algunos conductores «reactivos» experimentan desde la «protección defensiva» de su automóvil, sólo que aquí lo que se conduce son alumnos y proyectos. Esta dificultad formativa está relacionada con el *infantilismo adulto* y cierta *inmadurez profesional.*

Proponemos analizar estos dos apoyos íntimos para una evolución metodológica:

a) *Aprender a mirar al alumno por encima de a nosotros mismos*. Si *educar* es formar para ser mejores personas y menos ignorantes, es preciso que el cultivo empiece por el propio educador. Volver al centro es el camino más corto. Del cambio interior depende cualquier cambio exterior. La evolución personal y profesional centrada en la conciencia docente es la fuente más fiable de la metodología. Desde estas premisas se comprende mejor que: «La didáctica no es una manera de hacer, es una manera de darse» (González Jiménez, 2006, comunicación personal).
b) *Toda actuación docente y todo docente incluye en su acervo elementos valiosos*. El comienzo de un proceso formativo puede partir de un reconocimiento objetivo y maduro de sus fortalezas y debilidades. Pero un desarrollo didáctico que permanezca en ellas está condenado a la reiteración y al estancamiento. El sentido común apunta a que hay que *desempeorarse* (soltar lastres) y *mejorar* (incorporar recursos), pero no sólo a propósito de los cambios asociados al centro, a reformas educativas o al progreso social, sino por la naturaleza y sentido de la profesión. El quehacer didáctico no consiste sólo en actuar «hacia afuera». Tiene mucho que ver con el cultivo («cultura», en el sentido griego) personal orientado a *liberarse de la*

vieja piel para rejuvenecer aprovechando, por qué no, los cambios externos. La habitual formación del profesorado no profundiza lo suficiente y deja importantes áreas sin indagar (De la Herrán, 1999). Quizá por eso no se estudia la «mala práctica» y no se favorece este ciclo íntimo de muerte-vida. Pero hemos trabajado con cientos de profesores innovadores a los que estas cosas no les han sonado extrañas. No es diferente al proceso de la nutrición (incorporación-eliminación) o a la «metodología del corazón» (sístole-diástole). Quizá diría Comenio que es conforme a la naturaleza.

2. CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS Y DOCENTES

2.1. Metodología didáctica, Didáctica General y Didácticas Específicas

La verdad es que al ocuparse de la *metodología didáctica*, la Didáctica General se ha centrado más en la Educación Infantil, Primaria y Universitaria, y algo menos en la Secundaria, quizá porque se ha interpretado que era un campo de las Didácticas Específicas. No compartimos esta asociación, e intentaremos expresar por qué. Cuando de lo que se trata es de metodología y actividades, la Didáctica General ha de entenderse como una «didáctica versátil», o sea, válida para la enseñanza de la mayor parte de las asignaturas. Esto, lejos de significar «poco respeto por los contenidos curriculares» (Monereo, 2005, adaptado), atiende a la evidencia pedagógica de su polivalencia. De hecho, son propuestas multivalentes las más aplicadas por cualquier docente en su ámbito específico, con las necesarias adecuaciones. Esta observación se constata al revisar manuales de Didácticas Específicas, en los que su *especificidad* no se distingue tanto en lo metodológico como en aspectos curriculares. Pese a ello, parece existir un *prurito apriorístico por la diferencia* más centrado en la «epistemología» que en la enseñanza. Un ejemplo: «Y es evidente que si las disciplinas se diferencian entre sí por tener su propio objeto, contenido y método, en las actividades de la enseñanza y del aprendizaje los contenidos deben tener un papel relevante y los métodos de enseñanza tener en cuenta las características propias del campo del saber» (Sobejano, 2003, p. 22). En conclusión, percibimos que en Educación Secundaria existe, para cada disciplina, un estrato amplio de propuestas metodológicas versátiles, del que se ocupa la Didáctica General, y otro singular, que es desarrollado por las diversas Didácticas Específicas. Entre ambos se contesta bien a la pregunta: «¿Cómo enseñar?».

2.2. Ventajas de un enfoque metodológico basado en la Didáctica General

La Didáctica General, como didáctica polivalente, se ha de considerar fuente científica principal de la metodología que puede desarrollarse en las diferentes asignaturas desde múltiples propuestas. De este modo, la comunicación didáctica permitirá acceder, desde un rico y coherente repertorio técnico, a *ventajas didácticas* (véase Cuadro 7.1).

CUADRO 7.1. Ventajas de un enfoque metodológico basado en la Didáctica General

Ventaja didáctica	Comentario o razón
Significados compartidos	Quizá la ventaja instrumental más importante pueda ser el favorecer la creación de significados comunes, que permitan pasar de la declaración de intenciones a la acción formativa mediante aplicaciones conexas.
Coherencia diacrónica	Al dar continuidad a modos de hacer de etapas anteriores (Infantil y Primaria) y posteriores (Terciaria y Universitaria[2]), pueden ser buenas fibras transversales que refuercen la «interetapa». Esta posibilidad hace que la metodología didáctica sea un contenido pedagógico de proyecto educativo de centro de primera magnitud.
Coherencia sincrónica	Por el hecho de ofrecer formatos comunes de enseñanza para equipos didácticos y departamentos diferentes, esta compartición puede favorecer su coordinación metodológica, posibilitando un estilo y congruencia positivos para la construcción cooperativa de los proyectos didácticos de etapa, ciclo, la programación de aula o de unidades didácticas.
Enriquecimiento de unidades didácticas	Las múltiples propuestas metodológicas pueden enriquecer el diseño y desarrollo de las unidades didácticas convencionales, complementándolas o formando parte de ellas. En cualquier caso, habrán de programarse. Al ser variadas, podrán atender competencias diversas y resultar útiles para la enseñanza.
Mejora de la motivación formativa	Puede sorprender agradablemente a los alumnos, estimular su motivación por el aprendizaje formativo de los contenidos de enseñanza, posibilitar una comunicación didáctica más interesante, completa y exigente.
Individualización de la enseñanza y orientación didáctica	Puede favorecer la individualización de la enseñanza, la calidad de la comunicación profesor-alumnos y una formación más compleja y completa, más allá de la instrucción.
Mejora de la interpretación metodológica del alumno	Puede contribuir a que se interprete mejor la gestalt metodológica ofrecida por el centro o por los profesores.
Mejora de la evaluación	Se puede incrementar el carácter continuo y formativo de la evaluación y propiciar que los procesos de auto y coevaluación ocupen un lugar más relevante, natural y no forzado en los procesos de la comunicación educativa.
Posibilidad de compartir una noción enriquecida de «rendimiento académico»	Puede contribuir a la complejidad del concepto tradicional de rendimiento académico, por lo que puede aportar desde la formación y por atender competencias que a través del «método convencional» apenas serían cultivables.
Incidencia en el desarrollo profesional y personal del docente	En la medida en que la enseñanza es una actividad básica del profesorado, puede ofrecer posibilidades de desarrollar la profesión de modo más atractivo, ofreciendo más pero también cosechando mucho más. Y puede coadyuvar a procesos de colaboración, innovación, cambio y mejora acordes con un mejor desarrollo personal y profesional de los docentes, motivadores para la formación de todos.

[2] Ante el *despertar pedagógico* de la universidad (europea, latinoamericana, anglosajona...) se corre el riesgo de que la Secundaria se quede, desde la perspectiva que tratamos, didácticamente aislada.

3. CONCEPTOS FUNCIONALES PARA EL DIÁLOGO: METODOLOGÍA, MÉTODO, TÉCNICA, ACTIVIDAD Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

La *metodología* define el modo de desarrollar la práctica diaria. Responde a la pregunta «¿Cómo puedo proceder con mis alumnos en un contexto, para favorecer su formación desde unos contenidos de enseñanza?». La metodología necesita objetivos explícitos. De otro modo el centro de atención lo coparían las actividades, el norte formativo se podría difuminar y los objetivos podrían quedar desplazados por otras pretensiones menos formativas. Si la metodología fuera la *médula espinal* de la comunicación didáctica, los objetivos podrían ser su *encéfalo*. La metodología pone de manifiesto las intenciones educativas del docente y sus premisas didácticas: concepción de educación, de enseñanza, de su didáctica específica, la idea que tiene del alumno, sus conocimientos aplicados a los elementos curriculares básicos (intenciones docentes, competencias, contenidos, criterios de evaluación), sus valores educativos, su capacidad para gestionar la motivación didáctica de los alumnos, su cota de respeto didáctico, etc.

Los métodos, las técnicas y las actividades organizan el desarrollo de la comunicación didáctica en diversos niveles de concreción. Los **métodos** (del gr. *metá*, *hacia lo largo*, y *odos*, *camino*), en nuestro contexto, pueden considerarse *caminos didácticos hacia la formación de las personas*. Distinguimos tres principales, secantes entre sí, según sitúen su centro de gravedad en la exposición docente (expositivo), la comunicación interpersonal (interactivo) y el trabajo del alumno (autónomo).

La utilidad de los métodos de enseñanza radica en su flexibilidad y complementariedad. Si por *técnica* (del gr. *techné*, *modo de hacer*), en singular, entendemos *el modo de realizar una ciencia o un arte*, por **técnicas didácticas** (en plural) entenderemos *concreciones del método*[3]. Los *métodos* se materializan en *técnicas didácticas* relacionadas con ellos. Para mayor claridad, identificaremos *técnicas didácticas, propuestas metodológicas* y *metodologías* (en plural), y con ellas nos referiremos a *formatos, fórmulas* o *formas* contrastadas de articular actividades didácticas. Por tanto, mediarán entre el método y las actividades, con la finalidad de favorecer la formación de los participantes. En síntesis: las *técnicas de enseñanza* estructuran actividades que responden a modos de proceder desde la práctica.

Métodos y *técnicas de enseñanza* se unen en lo que se suele denominar *metodología didáctica.* Desde esta perspectiva global, por actividades podríamos entender el desarrollo comunicativo de esta *metodología*. Por ello, *metodología* y *actividades didácticas* podrían comprenderse como los dos lados de una misma *tela*. Pero de una *tela* no reversible, porque una *actividad* se puede desarrollar sin una *técnica de referencia*, aunque siempre esté relacionada con un *método*. Las actividades se traducen para los participantes en **experiencias didácticas**, más o menos motivadoras, innovadoras o relevantes, que nutren experimentalmente la cultura, la formación y la memoria didáctica del alumno y del docente. Los *métodos*, las *técnicas* y las *actividades didácticas* pueden cohesionar la formación y orientar la actividad y la experiencia a más ricos procesos y mejores resultados, con la mirada puesta en la formación de la persona (véase Figura 7.1).

---

[3] Hay quien utiliza, indiferentemente, *técnica y método* para este significado. Por ejemplo, para De la Torre (1993), el método es la organización y secuenciación de la acción para alcanzar una meta (p. 287). Nosotros, como Freinet (1999), preferimos la voz más abierta de *técnicas* al término *método*, para evitar connotaciones de cierre.

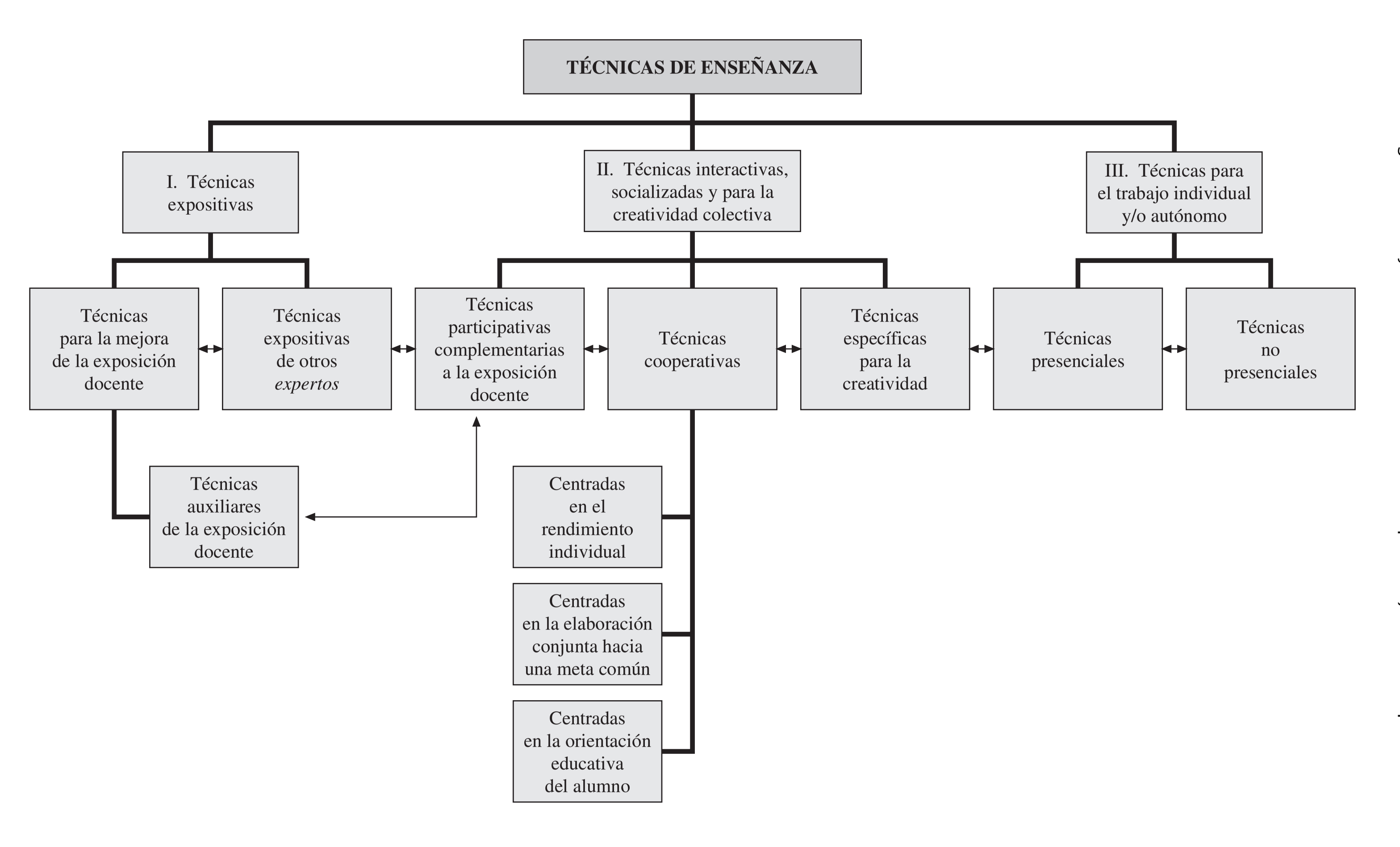


FIGURA 7.1. Técnicas de enseñanza.

Proponemos unas analogías: 1) **Analogía del palacio:** Si los métodos fuesen las grandes secciones de un palacio, las técnicas podrían ser sus pasillos y estancias, y las actividades sus zonas y su decoración. 2) **Analogía del árbol:** Si la enseñanza fuese un árbol, los *métodos* podrían ser sus grandes divisiones, las *técnicas* podrían asimilarse a sus ramas menores, y las actividades a las hojas y a las flores, unas naciendo de ramas y alguna directamente del tronco y de las grandes ramas. 3) **Analogía del viaje en carretera:** Si los métodos fuesen autopistas, las técnicas serían las salidas de esas vías, y las actividades, las estaciones de servicios, las pistas de frenada, los vericuetos, las paradas, las vistas, las conversaciones, las experiencias sensibles...

4. PRINCIPIOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

4.1. Aproximación conceptual y sentido pedagógico

Los *principios didácticos* tienen mucho que ver con el contexto social y ético en que se idean, consensúan, desarrollan y evalúan. Tienen un carácter bastante estable, envejecen poco. Conectan y adecuan las cualidades de la mejor enseñanza realizada en el pasado con la deseable en el futuro, trayendo nuevas necesidades, otras situaciones y más complejidad. Por eso su rejuvenecimiento se orienta a la redefinición e inclusión de otros principios, desde la sensibilidad, la apertura y el conocimiento. Enlazan los fines de la educación con la comunicación didáctica, y ahorman a todos los niveles educativos entre sí. Pueden considerarse *guías para la calidad, el compromiso y la autoexigencia pedagógica* en la que se implican todos los procesos educativos que se desarrollan en el centro docente y la etapa de referencia, y no sólo en la comunicación didáctica. Son causa y consecuencia de una cultura y un clima de centro determinados que sale y entra de las aulas *por ósmosis*, cohesionando y definiendo el estilo pedagógico real del centro, el nivel y/o el aula. Cobran mayor sentido cuando se proyectan en y desde un currículum (semi)abierto, cuando la enseñanza es autónoma, y la institución es democrática, colaborativa y se orienta a la innovación y al desarrollo profesional y personal de los docentes. Se suelen concretar por etapas. Requieren conciencia (comprensión clara), voluntad, compromiso y trabajo sostenido por parte de los docentes implicados. Pueden conceptuarse como: 1) *Bases metodológicas* de la enseñanza compartidas por los miembros de un equipo docente en un contexto determinado. 2) *Orientaciones didácticas, ingredientes* o *características pretendidas de la enseñanza* en un contexto definido, capaces de mejorar las relaciones interpersonales, los aprendizajes formativos, la adquisición de competencias, etc. Así, se habla de *metodología activa*, *significativa*, *transdisciplinar*, etc., en función de las cuales se planifica y desarrolla. 3) *Posibles criterios de evaluación de la enseñanza-aprendizaje* en todo su continuo de concreción: desde la planificación hasta la experiencia didáctica, pasando por métodos, técnicas y actividades didácticas.

Los principios didácticos sostienen la enseñanza. Son las vigas de la *casa*. Los métodos y las técnicas didácticas podrían ser las *traviesas*. Unas técnicas aplicadas sin orientación didáctica pueden ser incoherentes, y unas intenciones sin realización pueden indicar una *didáctica inmadura.* Así, *métodos y técnicas de enseñanza* quedan ahormados por *principios didácticos* y se desarrollan con actividades didácticas.

4.2. Principios didácticos para debate

Partiendo de una *metodología* basada en la *formación del profesorado* y el *respeto didáctico*, presentamos un «sistema de principios didácticos» que pueden ser debatidos por los equipos docentes. Unos serán *obvios* y otros *complejos,* unos *aplicables* y otros *de horizonte.* Pero todos pretenden ser acordes con la naturaleza *social, reflexiva* y *utópica* de la práctica didáctica. Se propone dialogar sobre cada uno de ellos, con la mirada puesta en su posible inclusión en el *proyecto pedagógico de la etapa*. Concretamente, en dos sentidos: *qué se entiende por ellos,* y *cómo llevarse a la práctica* para enriquecer la comunicación educativa.

***a*) Principios relativos a condiciones de enseñanza**

1. *Principio de sentimiento, afecto y razón*. Todos necesitamos dar y recibir afecto, respeto y consideración, y sobre ese substrato las responsabilidades se realizan mejor. El sentimiento y el afecto son ya formas de conocimiento que actúan como causas y consecuencias de más y mejor conocimiento. Si sentimos mal (sin empatía, egocéntricamente, de forma interesada o desde prejuicios), ¿cómo podemos imaginar que podamos pensar bien?
2. *Principio de autoridad docente*. La *autoridad* (admiración, ascendencia, influencia...) se cultiva, se obtiene, no se impone. No la tiene un profesor por serlo. Como ha dicho Carbó (2000), el docente tiene poder, pero la *autoridad* la da el alumno. La experiencia nos informa de que el poder puede vencer inmediatamente, pero a la larga no convence. La autoridad docente convence gradualmente, a medida que el alumno le reconoce como referente o líder fiable, por su conocimiento del qué y el cómo enseñar, incluidas sus dimensiones afectiva, instructiva, orientadora, ética y evaluativa. La presencia de una autoridad docente suficiente es una necesidad didáctica de profesores y de alumnos. Su existencia hace más grata la enseñanza presencial y el aprendizaje no presencial —incluido el estudio—, permite exigir más al alumno y actúa como prevención de indisciplina. La autoridad del profesor incluye afecto y reconocimiento, luego es una forma de practicar la cercanía.
3. *Principio de autodisciplina escolar*. Sin ella no es posible la comunicación didáctica. La *autodisciplina* es consecuencia del orden, voluntad (esfuerzo, renuncia, empeño o afán de superación) y compromiso derivado de la motivación de los alumnos en las actividades didácticas. Existen muchos modos de favorecerla, aunque su nivel de desarrollo en cada alumno pueda estar relacionado con su historia personal, su educación familiar, vínculos con otros sistemas de referencia, pertenencia o expectativa, etc. Desde un punto de vista didáctico, la conceptuamos como *un referente a aprender y conquistar,* no como un logro que *se deba tener,* teniendo en cuenta las características personales de los alumnos.

***b*) Principios relativos a intenciones de enseñanza**

1. *Principio de clima social del aula*. La vida en el aula se desarrolla sobre un clima social que queda bien descrito por el *signo* (más o menos positivo) y por su *característica orientadora* (por ejemplo, el interés, la ansiedad, la apatía, la inclusión, la eficacia, la cooperación, el emprendimiento, la iniciativa, la autonomía, la creatividad-innovación, el tedio, etc.). Resulta del clima social del centro, el respeto didác-

tico del docente, su cercanía e implicación en el grupo y sus procesos, su ética y su fiabilidad, la motivación didáctica, el empleo de la asertividad en el día a día, el ritmo didáctico, la cohesión, la satisfacción, la eficacia del trabajo, la convergencia de *autoestimas* individuales y colectivas, la variedad y la coherencia metodológicas, el ritmo de enseñanza fiable y sensible al aprendizaje, los agrupamientos flexibles, la organización del ambiente físico, etc. Se mantiene y nutre además con elementos concretos, como el empleo de los nombres de los alumnos y del «*nosotros*» para referirse al grupo, la comunicación de expectativas positivas, la definición de la relación y de la metodología (en clase y en tutorías), la atención a lo que les preocupa, la disponibilidad y la ayuda, la comunicación con las familias, la evitación de comportamientos egocéntricos, etiquetas, prejuicios, etc.

2. *Principio de aprendizaje formativo*, más allá del *aprendizaje significativo* y *relevante*. Se asume acríticamente que se debe pretender un *aprendizaje significativo* y *relevante*, entendiendo por tal el que el alumno realiza desde las capacidades disponibles, relacionando el contenido nuevo con lo que ya sabe, haciendo desde sí mismo, actuando desde una educación armónica (emocional, cognoscitiva, social...) para la vida, más allá de lo escolar, etc. El objetivo de esta pretensión es la funcionalidad, la aplicación y el aprender por sí mismo para realimentar lo anterior. Este planteamiento no es incorrecto, pero nos parece incompleto. Es como saber colocar ladrillos bien cementados, sin preguntarse: «¿qué estamos haciendo?» o «¿qué estamos construyendo?». Desde nuestro punto de vista, el objetivo de la Didáctica no es sólo el *aprendizaje significativo* y *relevante*. No lo ha sido nunca. El objetivo de la Didáctica es la *formación de la persona,* en función de la cual sí caben aprendizajes relevantes. Esta diferencia es esencial, porque sin la formación como anhelo didáctico lo construido puede no tener nada que ver con la *educación.* En efecto, nos parece esencial revisar el tradicional *principio de significatividad.* El aprendizaje significativo no tiene norte, como tampoco lo tienen constructos como la motivación, la creatividad o la autoestima. Por ello no todo aprendizaje significativo se traduce en formación, y muchos pueden ser *deformativos* (De la Herrán y González, 2002, pp. 282, 283, adaptado). En función de la formación con frecuencia es preciso desaprender y reaprender muchas cosas. El *aprendizaje formativo*, que implica una *interiorización creativa* y la *evolución de la persona,* apunta más allá de la *actividad mental* y del *aprendizaje significativo* o *relevante.*
3. *Principio de personalización, atención a la diversidad e inclusión*. La enseñanza se ha de adecuar a las características de cada alumno, de modo que cada uno sea —y se sienta— atendido personalmente. Una adaptación didáctica en el marco de grupo es acorde con la educación en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional, desde la percepción de la diversidad como valor saludable de normalidad social. Desde esta realidad caben todos los alumnos, cada cual con sus peculiaridades y precisamente por ello, de modo que la percepción de su «diferencia» (por ejemplo, en capacidad, aspecto físico, sexo, religión, colectivo étnico, orientación sexual, edad, pertenencia a un grupo social vulnerable, etc.) sólo es la expresión de un acto egocéntrico. Por tanto, no ha de vivirse como un problema, sino como una característica de convivencia plural, una oportunidad para el respeto, el conocimiento mutuo, la cooperación y la formación de todos como ciudadanos y aprendices abiertos y flexibles. Este principio anima a persuadir a los alumnos sobre la necesidad de componer una ciudadanía compuesta por colectivos más sensibles y maduros y menos narcisistas.

4. *Principio de educación con y de la familia*. Dependiendo de la madurez y adaptación del alumno, este principio puede incluir una relación de diferente nivel de profundidad: «*información a*», «*coordinación con*», «*participación de*» o «*formación de*» la familia. De ellos el más complejo y fértil es el último, que justifica a los demás. Verifica que el camino más corto en educación es la línea curva, y que esta curvatura pasa por la familia y por los medios de comunicación. Refiriéndonos aquí a la primera, requiere de los tutores una preparación pedagógica adecuada, y de los padres una receptividad por su formación como educadores. Este *principio didáctico* tiene mucho que ver con el trabajo autoformativo de los padres o tutores, incluyendo que: «El único modo de educar bien es que el que eduque funcione bien. [...] Éste es el mayor regalo, el mayor bien que uno puede hacer y dar a sus hijos. [...] ya podemos estudiar toda la pedagogía que queramos, que nuestra educación será reflejo de cómo estamos funcionando y no de lo que hemos leído» (Blay, 2006, p. 52). Se trata de crear un frente educativo común familia-escuela, asumir, desde la humildad y la unidad, que la educación es una tarea compartida, conocer y aprovechar lo que ambas aportan, trabajar las discrepancias, aprender de los errores.

c) Principios relativos a la orientación didáctica del alumno

1. *Principio de motivación formativa*. La *motivación* activa y orienta los comportamientos. Está muy relacionada con la *disposición,* comprendida como síntesis entre *ganas* e *interés.* Es *causa* de actuación individual y colectiva, y puede serlo de *autoorientación, implicación* y *compromiso*. Es inaccesible directamente desde el exterior, aunque se pueda influir en ella. Por tanto, a un alumno *no se le puede motivar,* si por ello se entiende *actuar desde lo que le mueve*: va a responder a causas y decisiones propias. Por esto, no hay alumnos *desmotivados*. Lo que suele ocurrir es que la motivación manifestada puede no ser la que creemos deseable. Con todo, se puede *educar la motivación del alumno*, «se le podrá acompañar al borde del río, pero no *beber por* él» (aforismo japonés). El docente desarrolla su acción educativa sobre una *tensión dialéctica* tendida entre los motivos de los alumnos y su intento de educarlos. Para ayudar a ello puede tener muy en cuenta los intereses de los alumnos. Decía García Hoz (1988) que cuando un alumno mostraba interés por determinada materia o actividad, el problema de su motivación estaba resuelto. El problema es ayudarle a llegar hasta ahí. Se puede recurrir a decenas de «técnicas de motivación» contrastadas (por ejemplo, De la Herrán, 1999b), relacionables con la metodología didáctica, desde las que se puede investigar e innovar. Quiere esto decir que la motivación no es sólo una *condición de acceso* al proceso formativo: puede actualizarse en todo momento y desde luego más allá del aprendizaje concreto que se esté llevando a cabo. La *motivación formativa* va más allá de la *motivación por el aprendizaje significativo*. Implica *movimiento interior hacia la mejora personal y del entorno desde el conocimiento,* que tiende a *activar* y *orientar* los comportamientos, en los mejores casos, al *crecimiento personal* («superarme», «madurar», «educar mi razón», «percibir mi responsabilidad actual y para un desarrollo profesional[4] futuro»,

[4] Se trata de aproximar lo antes posible lo profesional a la formación, comprendiéndolo como fuente de motivación y de inserción social, que favorece el conocimiento de la sociedad que compone desde el ejercicio de sus profesiones y potencia el necesario proceso de *identidad (social y profesional)* del alumno.

autoevaluarse, etc.) y/o la *mejora social* («cooperar», «combatir injusticias», «respetar los derechos de las minorías», «evolucionar», etc.). Define un proceso de *equilibración* constructiva. No son pocos los alumnos con motivaciones maduras. Será preciso no *taponarles*. «La buena didáctica es aquella que deja que el pensamiento del otro no se interrumpa y le permite, sin notarlo, ir tomando buena dirección» (Tierno Galván).

2. *Principio de estudio y de pensamiento propio*. Estudiar es ejercitar la comprensión para acceder al conocimiento. *Comprender* no es sólo *interpretar en primera instancia* y olvidarse. Al sistema neuronal no le basta *una sola vez* para aprender. La *comprensión* implica esfuerzo adquisitivo, repetición y ejercicio, para que se cree una ruta neurológica suficiente que pueda asimilarse a *conocimiento.* La repetición no ha de ser una práctica ingrata o rancia. De hecho tendemos a repetir lo que nos agrada. El estudio tiene como objetivo básico el *afianzamiento comprensivo,* que al conseguirse produce satisfacción, seguridad, autoconfianza, maduración de lo aprendido e incrementa la seguridad en la capacidad de razonar. Se podría asociar a «*calidad del conocimiento*». Lo anterior se favorece desde una motivación adecuada, el conocimiento y práctica de «técnicas de estudio» facilitadoras y la costumbre que otorga una rutina voluntaria, educable desde el primer año de edad, y que puede beneficiar a otros procesos complejos, incluidos la creatividad y la conciencia. Dijo Einstein: «Nunca consideres el estudio como una obligación, sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del conocimiento». Si admitimos que: «la persona no es más que lo que la educación hace de ella» (Kant), que «somos lo que conocemos» (González) o que «resultamos de nuestra *interiorización creativa*», el *estudio* puede experimentarse como «camino para el cultivo personal desde el conocimiento cuyo fin social es contribuir a una sociedad más lúcida y madura». Dicho inversamente: donde no hay estudio prevalece la ignorancia (bien como desconocimiento, bien como ilusión de conocimiento), que a veces se expresa como estupidez. Quien no estudia bien algo, no sabe de ello y no puede desembocar en una *ignorancia lúcida* basada en «saber lo que desconoce». Quienes ignoran, pueden pensar que *saber* es *creer conocer*. A esta identificación abocan muchos modelos en los medios. La escuela está bastante sola en esta lucha por la honestidad. Su esperanza de antes y de mañana sigue dependiendo del estudio, que se puede orientar a tres ámbitos relevantes para la formación: la *comprensión,* la *creatividad* y el *autoconocimiento*. La enseñanza debería integrarlos.
3. *Principio de trabajo en equipo, cooperación y autonomía*. El trabajo en equipo, la cooperación en función de una meta común y su desarrollo desde la autonomía del alumno son buenos contrapuntos del trabajo y el estudio individuales. La autonomía del alumno tiene más sentido didáctico si se asienta en un conocimiento previo necesario o se encamina a él. Las diversas técnicas de enseñanza han de pretender el desarrollo de actitudes y procedimientos desde los que cabe acceder al aprendizaje de conceptos, así como a otras competencias relevantes, como la autoorganización, la iniciativa, el liderazgo, la resolución de problemas, la superación de las dificultades y la resiliencia, el aprendizaje de los errores, la investigación reflexiva, la autoexigencia y la búsqueda de calidad de lo elaborado, la creciente capacitación y autonomía, la autorregulación y autoevaluación responsable, la capacidad de relación o de conocimiento, etc.
4. *Principio de autoevaluación continua y formadora*. «Evaluar» es analizar para mejorar. «Analizar» es conocer para proceder. Y «mejorar» es mejorarse, *desempeorar-*

se, orientar y optimizar lo que se hace. Por tanto, la «evaluación» está vertebrada por la formación y la coherencia. Como parte de su formación, toda persona ha de aprender a autoevaluarse, en cualquier edad y haga lo que haga, tanto si está habituado o se le entiende «capaz de ello» como si parece que no lo es, y precisamente por eso. La autoevaluación ligada a un aprendizaje didáctico, a su vez articulado en «criterios de evaluación» o resultados de aprendizaje esperados y compartidos, favorece la motivación por el aprendizaje didáctico, relaciona el aprender con la responsabilidad como estudiante, la madurez personal y la inserción social. Su síntesis asocia un enfoque intensamente formativo. Su desarrollo se basa en una enseñanza que ayuda al alumno a hacerse más dueño de sí mismo y lo que hace desde lo que la escuela le propone, pero sin permanecer en ello.

d) Principios relativos a una transversalidad necesaria

La *transversalidad* es una estrategia didáctica para educar en valores y virtudes y para dar respuesta a problemas sociales a las que no puede ser ajena. La enseñanza nutrida con temas transversales puede enriquecer la formación de la persona desde cualquier materia. Si nuestra docencia converge en la instrucción, no podremos formar. Si no es «en valores y virtudes personales», no estaremos educando. La *transversalidad,* que en algunos centros «se ha atravesado» —como decía González (2000)— puede comprenderse como estrategia planificadora, posibilidad motivadora y metodológica, base de estilos docentes, disposición más compleja del tejido curricular, posibilidad de innovación e investigación, fundamento de orientación formativa para la mejora social, etc. Incluye temas compartidos por profesores y estudiantes, abiertos al diálogo, a la profundización, a una evaluación continua, a la integración de referentes enriquecedores, flexibles, adaptables a contextos y a materias específicas. Los sintetizamos en éstos:

1. *Principio de desarrollo integral del conocimiento*. 1-1) *Para ayudar a estudiar*: Técnicas de trabajo intelectual para la comprensión, búsqueda, organización, producción creativa, presentación y comunicación oral y escrita, etc. 1-2) *Para aprender a investigar*: Capacidad de formular buenas preguntas, talante indagador, aprendizaje por descubrimiento, actitud y recursos para la investigación, valoración del conocimiento científico, en cualquiera de sus modalidades. 1-3) *Para la crítica*, análisis, valoración, alternativas, etc. 1-4) *Para la complejidad del conocimiento* mediante la apertura a la transdisciplinariedad, la síntesis.
2. *Principio de madurez personal y social*: Comprendido, desde el ámbito individual, como eje de la formación, incluyendo el equilibrio personal, las buenas relaciones sociales, la superación de egocentrismos, el desarrollo de la responsabilidad y el compromiso, la autocrítica, la rectificación, la autonomía, la ética, la ejemplaridad y la coherencia, etc. Y todo, para su proyección en la vivencia de una *ciudadanía saludable*: 2-1) *Para la convivencia en y para la diversidad*, ya aludida en otro principio didáctico, desde el sentido de una educación y evolución permanente de todos. 2-2) *Para la generosidad*: cooperación, ayuda, solidaridad, etc. 2-3) *Para el consumo*: publicidad, medios de comunicación, etc. 2-4) *Para la salud*: alcohol, tabaco, drogas, alimentación, vida sexual, ocio, etc. 2-5) *Para el respeto y la conservación del medio ambiente*: ecología, respeto y unidad con la naturaleza, etc.

e) Principios didácticos de radicalidad posible

Desde nuestra concepción de la Didáctica General, los *temas transversales* no son suficientes. Responder a problemas o a necesidades sociales vigentes, contextuadas, neutralizables y relacionadas en última instancia con la *rentabilidad* es necesario. Pero existen otras necesidades sordas, otros retos educativos silenciosos y perennes, anteriores a éstos, que aunque no se demanden, son *formación*. No encajan con las características de los *temas transversales* ordinarios. No se suelen incluir en los currícula oficiales. Pero atraviesan a los *transversales* y a las *áreas* o *materias.* Se comportan como *espirales* o *radicales* a ellos y parecen definir una «tercera dimensión curricular». El *currículum* quedaría así compuesto por tres dimensiones (*áreas curriculares* o *materias*, *temas transversales* y *temas radicales o perennes*) orientadas a un cambio social centrado en la evolución de la conciencia (Figura 7.2).

Cada uno contiene a los demás, todos son atrios y metodologías de educación de la conciencia, y su enseñanza requiere de una interiorización previa y suficiente. Presentamos algunos de ellos (De la Herrán y Cortina, 2006, pp. 100-102):

1. *Principio de educación para el reconocimiento y superación del ego(centrismo) humano*, individual y colectivo, como fuente de la mayor parte de las injusticias, errores y problemas sociales y profesionales. Requeriría del desarrollo de lo que hemos denominado «didácticas negativas», basadas en el trabajo sobre capacidades con cuya pérdida (a modo de lastres a soltar por el conocimiento, la empatía y el proyecto evolutivo común, etc.) se ganaría en madurez y humanidad. Algunas de ellas podrían desarrollarse sobre la «didáctica del prejuicio», la «educación en el odio», la intolerancia, las fobias sociales (xenofobia, homofobia, etc.), la inmadurez, los *ismos* excluyentes, etc. Además, este principio serviría para interpretar valores transversales. Unos ejemplos: la creatividad, la solidaridad o la empatía pueden ser egocéntricas, y ser aplicadas al propio interés o incluso a la destrucción y nutrirse del daño ajeno.
2. *Principio de educación para el autoconocimiento*, como respuesta a la pregunta ¿Quién soy yo? Es el más importante aprendizaje que puede descubrirse, y lo consideramos progresivamente adquirible desde tres vías complementarias (De la Herrán, 2004): 1) *Negativa*, mediante el reconocimiento de la propia añadidura (De Mello), léase propios «condicionamientos» (Blay, 2006), «programas mentales colectivos» (Krishnamurti, De Mello). 2) *Directa*, mediante la meditación. 3) *Indirecta*, por el conocimiento. Es la mayor dificultad de aprendizaje y la de mayores consecuencias. Damos la vida por lo que no somos y solemos morir sin tener ni idea de quiénes somos. ¿No tiene esto algo que ver con la educación?

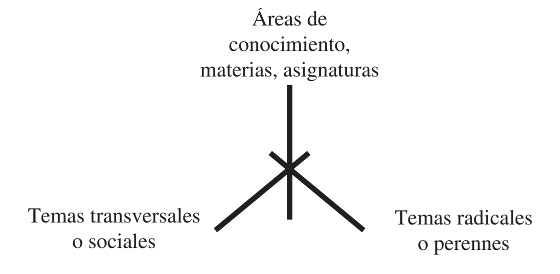


FIGURA 7.2. Dimensiones curriculares.

3. *Principio de educación sobre y para la humanidad*, como contenido del que es preciso hablar mucho más de lo que se hace y sobre el que los alumnos de toda etapa deben pensar —entre otras cosas porque el niño de 5-6 años ya está capacitado para imaginarla, y de hecho lo hace—, por ser mucho más real que cualquiera de sus particiones. Para Eucken, la humanidad es la única realidad, para Martí es la verdadera «patria», y Savater previene que la humanidad es una patria que muere sin haber podido nacer todavía.
4. *Principio de educación para la universalidad*, como desembocadura del *autoconocimiento*. Se sitúa más allá de lo singular o lo parcial, incluyéndolo, favoreciendo un cambio preposicional que podríamos considerar *formativo*, en tanto que basado en un enfoque de mayor complejidad de conciencia: en lugar de razonar predominantemente «hacia o para mi sistema», se trataría de aprender a hacerlo «desde mi sistema, para la posible evolución humana».
5. *Principio de educación para la muerte* clave de una más realista y consciente orientación y responsabilidad de la vida propia y de los demás.
6. *Principio de duda*, como soporte más fiable del saber y aprendizaje instrumental orientado a un mejor uso de la razón, que pueda permitir (des)aprendizajes significativos y (re)aprendizajes transformadores y el desarrollo de conocimientos autónomos y autógenos, no-parciales y tendentes a lo universal, a la altura de la naturaleza «dudosa» (Russell) del mismo conocimiento.

Una cuestión normal ante esta propuesta u otra semejante, podría ser: ¿Cómo abordar estos ámbitos desde la enseñanza? Nuestra respuesta es que, si lo que se practica es la educación, ¿cómo pueden no abordarse?

CONCLUSIÓN

«No se puede dejarlo así; no se puede no dejarlo así; no se puede dejarlo así, ni no dejarlo así» (Thich Nhat Hanh, 1978, p. 133).

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Blay, A. (2006). *Ser. Psicología de la autorrealización* (2.ª ed.). Barcelona: Ediciones Índigo (e.o.: 1992).

Carbó, J. M. (2000). Dieciséis Tesis sobre la Disciplina. *Cuadernos de Pedagogía* (284), 82-85.

Freinet, C. (1999). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna* (39.ª ed.). México: Siglo XXI (e.o.: 1969).

García Hoz, V. (1988). Práctica de la Educación Personalizada. La Alegría en la Obra Bien Hecha. *II Curso de Pedagogía para Educadores*. Madrid: Fundación Universitaria Española, noviembre-marzo.

Herrán, A. de la (1999). Claves para la Formación Total de los Profesores. *Tendencias Pedagógicas* (4), 37-58.

Herrán, A. de la (1999b). Didáctica de la Motivación (1.ª y 2.ª partes). *Suplemento Pedagógico Acade* (25), 10-13, y (26), 6-9. Enciclopedia DIOE http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/DID%C1CTICA%20DE%20LA%20MOTIVACI%D3N.pdf (consulta: 14-9-2007).

Herrán, A. de la (2003). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Hergué.

Herrán, A. de la, y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Universitas.
Herrán, A. de la, y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
Monereo, C. (2005). La enseñanza estratégica. Enseñar para la autonomía. En VV.AA., *Aprender autónomamente. Estrategias didácticas*. Barcelona: Graó-Laboratorio Educativo.
Pérez Gómez, Á. (2007). No Es Hora de Reformular la Escuela sino de Reinventarla. *Escuela* [Entrevista a Á. Pérez Gómez] (3750), 24-25
Sobejano, M. J. (2003). Aproximación a las Didácticas Específicas. En I. Escudero Ríos y otros, *Didácticas específicas de las áreas del currículum*. Madrid: UNED.
Thich Nhat Hanh (1978). *Claves del zen*. Salamanca: Ediciones Sígueme (e.o.: 1973)

BIBLIOGRAFÍA DE ESTUDIO

Arends, R. I. (2007). *Aprender a enseñar* (7.ª ed.). México: McGraw-Hill.
Estebaranz, A. (2007). Estrategias didácticas para la innovación educativa. En A. Medina, J. Muñoz, I. Egido, A. Estebaranz y A. Roríguez, *Perspectivas didácticas para el Siglo de la Educación*. Sevilla: Fundación Fernando Rielo.
Freire, P. (2000). *Pedagogía de la autonomía* (4.ª ed.). México: Siglo XXI (e.o.: 1997).
Hernández, F., y Sancho, J. (1989). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Laia.
Herrán, A. de la (1998). *Cómo estudiar en la universidad. Didáctica y práctica de un tema transversal universitario*. Madrid: Universitas.
Pérez Ferra, M. (2005) (Coord.), Quijano, R., y Pérez, M. P. (2005). *Actitudes del profesorado de Educación secundaría obligatoria, respecto al desarrollo de capacidades profesionales básicas*. Málaga: Aljibe.
Pérez Gómez, A. I.; Martínez, M.; Tey, A.; Essombra, M. A., y González, M.ª T. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Barcelona: Octaedro.
Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
Pujolás Maset, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
VV.AA. (2002). *Mi infancia son recuerdos...* Madrid: Editorial Santillana.
Sánchez Huete, J. C. (Coord.) (2008). *Compendio de Didáctica General.* Madrid: CCS.
Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

ACTIVIDADES

PRESENCIALES

Gran grupo

1. **«Entrevista pública».** Con la técnica de las «prelaciones» y el «puzzle», preparar y desarrollar en el aula una «entrevista pública colectiva» sobre el tema «La enseñanza en el aula de Secundaria» a dos profesores innovadores de dos centros de Secundaria.
2. **«Mapa conceptual cooperativo».** Con la técnica del «consejo de representantes» y abundante material documental, dividirse en cuatro grupos y rea-

lizar un mapa que relacione técnicas de enseñanza habituales en Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria. Se expondrán los hallazgos y se intercambiarán conclusiones críticas.

Seminario

1. **«Fichero cooperativo».** Desde el mapa anterior elaborar un «fichero cooperativo de técnicas didácticas para la Enseñanza Secundaria» válidas para varias asignaturas y asimilables a Didácticas Específicas. Intentar valorarlas y clasificarlas.
2. **«Cuestionario sobre metodología didáctica»:** Construir y validar un cuestionario dirigido a profesores, para conocer su práctica, cómo se organizan, qué técnicas utilizan, las dificultades de aplicación, qué procesos de innovación han desarrollado, etc.

Mixtas-no presenciales

1. **Seminario-no presencial-seminario:** «Cuestionario y entrevista»: Construir, validar y pasar un cuestionario a docentes de varios centros de Secundaria sobre principios didácticos en la etapa, técnicas didácticas por ciclos, motivaciones, dificultades, etc. Con algunos, mantener una entrevista en profundidad, sobre el significado y variables de las que creen que depende su «evolución metodológica». Analizar datos y extraer conclusiones.
2. **Seminario-actividad no presencial:** Enriquecer la programación de una unidad didáctica con una o más propuestas metodológicas anteriores, posteriores, interiores o envolventes a ella.
3. **No presencial-seminario:** «Una aproximación a la mala práctica docente». Encuestar a antiguos alumnos y a alumnos actuales, así como a sus profesores de Secundaria, para obtener testimonios sobre «errores didácticos habituales». Clasificarlos. Descubrir diferencias entre errores del presente y del pasado, comparar percepciones de alumnos y de sus profesores, definir causas o fuentes comunes, etc. Elaborar un instrumento de autoevaluación de la enseñanza que favorezca la reflexión formativa desde este enfoque.
4. **No presencial-seminario:** «Recuerdos didácticos». Mantener y registrar entrevistas en profundidad a una selección de personas profesionalmente destacadas, para descubrir en qué medida la enseñanza recibida en Secundaria les fue relevante, qué experiencias didácticas recuerdan. ¿Coinciden sus testimonios con otros de textos divulgativos como el de VV.AA. (2002)? Valorar los testimonios y llegar a conclusiones.
5. **Tutoría:** «Coherencia didáctica». Un alumno o un pequeño grupo puede solicitar una tutoría previa con el profesor/a de Didáctica General. Pensar con él/ella cómo tiene previsto plantear una clase siguiente. Como la Didáctica es cosa de tres, se intentará consensuar un enriquecimiento con alguna técnica. Después de la sesión, coevaluar su desarrollo.

8 Didáctica de la creatividad

Agustín de la Herrán
Universidad Autónoma de Madrid

«Nunca un realista cambió nada.»

F. Mayor Zaragoza

INTRODUCCIÓN

La creatividad, cuyo origen biológico es el interés, la curiosidad por aprender y la necesidad de imaginar y de saber, podría considerarse la hormona del crecimiento de la historia. Ha compensado siempre su tendencia a la *obesidad* y al *raquitismo.* Una historia sin creatividad dejaría de desarrollarse. Por tanto, la creatividad es un proceso y un fenómeno señalado, tanto para la sociedad como para la escuela, que Suárez (2007) ha entendido como «uno de los grandes temas de investigación de la Postmodernidad» (p. 30). Casi todos los investigadores sobre creatividad comparten —aunque pocos practican—, que ha dejado de ser disciplinar para comprenderse ínter y transdisciplinarmente. Para la comunicación didáctica, es una pretensión irrenunciable —al menos desde las conquistas de la Nueva Educación (Dewey, Montessori, Decroly, etc.), y más allá, Freinet y Freire—. Pero lo logrado nos parece insatisfactorio. En efecto, normalmente se identifica «creatividad» con *producciones nuevas* y con *otros modos de hacer* para lograr propósitos rentables. En menor medida se refiere al *crecimiento personal* y a la *evolución social.* Lo cierto es que la mayor parte del estudio de la creatividad se ha referido a lo que hemos denominado «creatividad superficial» (De la Herrán, 2000). De esto es de lo que con frecuencia se ha nutrido la Didáctica.

1. HISTORIA, FUTURO Y EVOLUCIÓN POSIBLE

1.1. ¿Evolución de los estudios sobre creatividad?

Desde nuestro punto de vista, el conocimiento sistemático sobre la creatividad empieza en los grandes innovadores de la Didáctica. Primero, con el sucesivo despertar de las ideas innovadoras de Ratke (1571-1635), por ejemplo, en «Aporiam didactici principi», y Come-

CUADRO 8.1. Tendencias en enfoques sobre creatividad humana. Una mirada evolutiva (basado en J. Cabrera, 2007)

Enfoque	Categoría	Referente	Teorías modelos	Autores destacados Año referencia obras	Ideas fuerzas Palabras claves
CONSENSUADOS	Centrada en el individuo	Individual	T.ª del Genio Estudio antropométrico	F. Galton, 1869	El individuo genial es catalogado como creativo. Las personas nacen con ese don, rasgo innato y hereditario.
			T.ª de la Superdotación	L. Terman, 1925	Características y desarrollo de la trayectoria de los individuos superdotados.
	Centrada en los procesos personales	Impulsos	Aproximación psicodinámica	Freud, 1908/1959; Rank, 1932; Kris, 1952; Kubie, 1958; Vernon, 1970; Jung, 1959-1964	Tensión entre conciencia real e impulsos inconscientes. Sublimación de los conflictos. Arte y creatividad. Regresión adaptativa y elaboración. Preconciente. Expresar deseos inconscientes. Inconsciente colectivo y arquetipos.
		Pensamiento	T.ª Asociacionistas; cognitivismo clásico. T.ª del Rasgo y personalidad. Modelo gestáltico. Simulaciones con ordenador	Dewey, 1910; Wallas, 1926; Wertheimer, 1945; Mackinnon, 1975; Weisberg, 1966, Finke 1990; Boden, 1992; Romo, 2003	Solución creativa de problemas. Procesos intelectuales específicos. Percepción de los problemas como un todo. Solución de problemas de manera original. Creatividad lleva procesos cognitivos ordinarios. 20.000 hrs de trabajo. Reproducir el pensamiento creativo en computador. P creativ. y H creativ. Novedad y valor. Además rasgos no cognitivos
		Medición	Aproximación psicométrica	Guilford, 1950; Torrance, 1962	Creatividad es la clave de la educación. Criterios: fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad. Test Pens. Creativo
		Estimulación	Aproximación pragmática	Crawford, 1931; Osborn, 1953; Gordon, 1961; De Bono 1977	Técnica para formar combinaciones nuevas. Tormenta de ideas. Método sinéctica; pensamiento lateral. Técnica de los 6 sombreros para pensar.
		Evaluación	Enfocado al producto	Newell, Shaw y Simon, 1958; Mc Pherson Brodgen y Sprecher, 1964; Gutman 1967; Taylor 1972.	Algunos criterios: Novedad y valor personal, social, cientifico; nuevas implicaciones; sorpresa; estructuras existenciales, sociales, artísticas, simbólicas y operativas. Originalidad y complejidad.
		D. humano	Enfoque humanista	Fromm, 1941; Murphy, 1947; Riesman, 1950; May, 1959; Maslow, 1973; Rogers, 1980; Blay, 1980; Marin, 1984; Galeman, 1996.	Orientación productiva; biosocial interacción con la cultura; persona autónoma; ser existencial; creatividad como salud, persona autorrealizada, abierta a la experiencia, feliz; ser uno mismo; innovación valiosa, intuición, sabiduria del inconsciente.

CUADRO 8.1. Tendencias en enfoques sobre creatividad humana. Una mirada evolutiva (basado en J. Cabrera, 2007) *(continuación)*

Enfoque	Categoría	Referente	Teorías modelos	Autores destacados Año referencia obras	Ideas fuerzas Palabras claves
CONSENSUADOS	Centrada en el sistema	De confluencia	T.ª Socialcultural	H. Gruber, 1974; Simonton, 1981; P. González, 1981	Creación científica como resultado de una vida de trabajo. Inspirado en la teoría darwinista. Producciones creadoras como variaciones de ajuste adaptativo. Creatividad necesita articulación psicosocial, individual y social.
			Enfoque ecológico I. múltiples	Gardner, 1973 a la act.	Conjunto de habilidades para resolver problemas o crear productos relevantes. 7 tipos de inteligencias.
			T.ª social. Modelo componencial	T. Amabile, 1983 a la act.	Integra diferentes procesos; destaca el ambiente sociocultural, competencias personales, creativas, motivación intinseca.
			T.ª de la inversión	R. Sternberg, 1977 a la act.	Integra 6 recursos: habilidades intelectuales, conocimiento, estilos de pensamiento, personalidad, motivación, ambiente.
			T.ª ecológica	M. Csikszentmihalyi, 1988 a la act.	Destaca el medio histórico y social de las obras creativas. Estado de fluir como alto nivel de creatividad Individuo – Campo – Ámbito.
EMERGENTES	Centrada en lo transdis-ciplinar	Pensamiento complejo	T.ª de la complejidad Paradigma Ecosistémico	T. de Chardin, 1931-1955; E. Morin, 1981 a la act.	Ley de complejidad creciente. Cosmogénesis. Noosfera. Evolución. Espíritu. Crecimiento. Conciencia. Saber educar en la complejidad de la era planetaria. Sustentabilidad ecológica.
			T.ª interactiva y psicosocial	S. de la Torre, 1982 a la act.	Creatividad como parte de un todo personal, social y cósmico que se manifiesta como energía. Integra emoción, pensamiento y acción. Carácter dinámico, interactivo, sistémico y complejo.
			T.ª Creatividad aplicada total	D. de Prado, 1988 a la act.	Tecnocreática sociohumanística. Visión humanística integral de la creatividad en la práctica. Multilenguajes. Técnicas creativas y expresivas para la comunicación integral. Didáctica creativa autoconsciente.
			T.ª Complejo evolucionista	A. de la Herrán, 1998 a la act.	Creatividad en función de la formación y evolución de la conciencia. Creatividad total. Temas radicales (perennes). Nueva pedagogía: educación de la conciencia egocentrismo, autoconocimiento, universalidad, muerte, etc.

nio (1592-1670), por ejemplo, en «Didáctica Magna». Después, con los primeros proyectos innovadores realizados, desde Fröebel (1782-1852) y su «Kleinkinderbeschäftigungsanstalt» («Un lugar donde el niño se entrega a la actividad creativa»), de 1839. La profesora Cabrera (2007) ha realizado una revisión de estudios y enfoques construida sobre una hipótesis evolutiva, que parece transcurrir hacia una creciente relevancia de la Didáctica, quizá describiendo con ello una posible vuelta de espira evolutiva (Cuadro 8.1).

2. ALGUNAS TESIS SOBRE CREATIVIDAD RELEVANTES PARA LA DIDÁCTICA

2.1. La creatividad no es positiva a priori

Las pedagogas González Fontao y Martínez Suárez (2006) señalan que la mayor parte de los autores coinciden en señalar que: «El pensamiento creativo es una función elevada y que la producción creativa es el punto álgido de la realización humana [...] porque supone grandes aportaciones de productividad y beneficio para las sociedades» (p. 88). Podemos admitir que la creatividad es una «función elevada» desde un punto de vista neurológico. Pero desde ahí a su «positivización» acrítica hay un abismo que no se puede atravesar caminando. Concretamos: la «creatividad» no es positiva a priori, como tampoco lo es la «motivación», la «solidaridad», la «esperanza» o la «empatía» en el terreno de los valores sociales. Pudieran parecer siempre positivos, pero objetivamente no lo son. Por ejemplo: 1) ¿«Motivación» para qué? 2) La «solidaridad» es la urdimbre de mafias y sectas destructivas. 3) A la «esperanza negativa» se puede llamar «temor» (Zambrano). 4) La «empatía» aplicada al sufrimiento de otro puede ser una fuente de motivación de personalidades malas o perversas. Pues bien, lo mismo ocurre con la *creatividad.* De la Torre (2001) conceptúa creatividad diciendo que «tiene un componente ético». Esta inclusión en su concepto, que pudiera comprenderse como *obvia*, es ciertamente inusual. Y esto es lo que a nosotros nos extraña, porque estamos rodeados de ejemplos de creatividad aplicada a la destrucción, al daño, a la manipulación, al aprovechamiento del otro, a la rentabilidad deshumanizada, al narcisismo insensible, etcétera.

2.2. La creatividad no es exclusiva de algunos ámbitos o de ciertas personas

La creatividad es más vistosa en ciertos ámbitos (artes, moda, ingeniería, etc.) que en otros, pero no es privativa de ninguno. Por ejemplo, como bien señala Lowen (2002), criar y educar a un niño es un acto creativo. ¿Quién, que sepa de lo que hablamos, podría negarlo? Si la creatividad es una característica y una tendencia humana, aunque no exclusivamente humana, todo proceso y producción personal o social en que expresamente no se inhiba o anule estará presente. A la creatividad le es de aplicación lo que de toda cualidad humana *in abstracto* pueda decirse. Como toda cualidad humana, está presente en todas las personas en grado variable. Por tanto, puede estar oscurecida en unos, ser poco brillante en otros y deslumbrante en unos pocos. Desde el punto de vista de cada persona, la creatividad es una cualidad instrumental accesible a todos. Puede entrenarse, incrementarse y orientarse mediante la comunicación didáctica formal, no formal o informal. Desde el punto de vista de

un observador, se da la paradoja de que, siendo tan frecuente, cuesta reconocerse. Es como el pez que busca el océano mientras nada. Es importante superar el contenido de esta *paradoja*, porque la fuente del desarrollo de la propia creatividad puede oscilar entre la *negación de la propia capacidad* y la *confianza en su desarrollo*. En ambos casos, la autoexpectativa es crucial. Verifica que en procesos (auto)educativos el principal aliado es uno mismo.

2.3. La creatividad no es algo aparte del conocimiento

Aunque la creatividad pueda reconocerse, analizarse e investigarse específicamente, la conceptuamos como *cualidad del conocimiento.* Por tanto, nos parece incorrecto referirse a ella como «pensamiento creador» (Guilford), «pensamiento creativo» (Newell, Shaw y Simon, 1962; Torrance, 1977; De Bono, 1994), «una forma de pensar» (Romo, 1997, p. 115 y ss.), «un tipo especial de pensamiento», etc. También nos parece incorrecta la famosa frase de Einstein, encumbrada por expertos en creatividad, como Rodríguez Estrada (2005): «La imaginación es más importante que los conocimientos» (p. 3), sencillamente, porque la imaginación es ya una forma de conocimiento, como también lo son la sensibilidad y el afecto. Esa reflexión de Einstein tiene el mismo origen de error que esta otra propuesta de Giner de los Ríos: «Toda esa enseñanza que imaginaba contar sólo con la inteligencia, está en la agonía». En ambos casos, sabemos lo que quieren decir, pero no nos parecen bien construidas las razones, y esto es lo que cuestionamos. En definitiva, si el pensar es en sí un acto creativo, será que la creatividad es una característica intrínseca del pensamiento, y que por tanto le es propia a la razón, porque tiene la potencia de hacerse a sí misma permanentemente. Con este enfoque, se verifica también que la creatividad es inevitable: no dejamos de *crear*, porque el cerebro se graba, se repara y ejercita el entendimiento; relaciona, sintetiza, «poda» rutas neurológicas, revisa, evalúa, actualiza el conocimiento consciente y subconscientemente. Concluyendo, la expresión «pensamiento creativo» es redundante, y «pensamiento no creativo», una contradicción. Lo menos incorrecto quizá sería hablar de «pensamiento empleado de forma creativa».

2.4. La creatividad formativa no sólo depende de la apertura de nuevas rutas neurológicas

El cerebro tiene como función cognoscitiva principal explicar de un modo válido y fiable lo que existe y lo que nos sucede. Con frecuencia el cerebro abrevia sus conclusiones apoyándose en indicios, su experiencia y en sus condicionamientos, e interpreta precipitadamente buscando la eficiencia de sus recursos —imaginación e intuición— y la eficacia de sus resultados. Por ejemplo, una sonrisa puede ser interpretada como amabilidad, refuerzo y apertura comunicativa. En otras ocasiones, cuando la experiencia o los condicionamientos no resultan consistentes para el desarrollo de una respuesta rápida, puede desatarse la imaginación, que podrá intentarse moderar a posteriori. Por ejemplo, un sonido mal identificado estando en casa a solas, o unos datos nuevos que pueden hacer que los patrones interpretativos de una investigación etnográfica cambien su rumbo y con ello su diseño (emergente) y su desarrollo.

La neurofisiología actual estima que el cerebro humano dedica un 20 por 100 de su energía a intuir, imaginar, modificar, elucubrar, probar asociaciones, soñar, anhelar... Eventualmente estas acciones, aplicadas con mayor o menor abstracción, cuajan en procesos

creativos. Desde un punto de vista neurológico, denominamos «creatividad» a «La capacidad del cerebro de generar escenarios nuevos y de instalarse en los más efectivos de ellos» (Wilson, 1999: 170, 171). Por tanto, la *creatividad* tiene que ver con *el trazado de nuevas rutas neurológicas* con una finalidad constructiva, entendido como desarrollo y expresión de procesos y acciones asociadas a un *efecto positivo* (Thorndike), el encuentro personal y al asombro relativos. A su vez, el descubrimiento de nuevas rutas va asociado a la capacidad de relacionar y reorganizar los conocimientos existentes, incluyéndolos en redes semánticas más complejas, que enriquecen el conocimiento de lo que somos y entendemos, que densifica la complejidad de la materia de conciencia. Pero es un error identificar creatividad sólo con *apertura de rutas* mentales. Tan importantes como las aperturas son los *cierres* (*podas neuronales*) posteriores, característicos de los primeros meses y años de vida, aunque puedan tener lugar en toda edad. Pueden concentrar la eficiencia cognoscitiva, clarificar los procesos, economizar energía, incrementar la posibilidad de acierto y facilitar la complejidad de conciencia. Los *cierres neurales* (podas y abandonos sinápticos) posibilitan la lucidez y la calidad del conocimiento, y también pueden facilitar errores sostenidos. Creemos que los más importantes de ellos son las identificaciones (que incluyen dualidades, parcialidades, lealtades, programas mentales compartidos, pensamiento previsible, etc.) y los condicionamientos (que incluyen automatismos, dependencias, prejuicios, etc.), que asocian predominancias de unas categorías egocéntricas sobre otras y respuestas fisiológicas diferenciadas.

2.5. La creatividad es una «aptitud educable»

Lo apreciable de ella como cualidad humana no es su nivel de desarrollo, sino su alcance personal y su utilización social. Estas son las grandes referencias para una eventual Didáctica de la Creatividad. Para ello, su cultivo puede seguir dos grandes caminos interrelacionados: 1) Interior: mediante su creciente experiencia y transformación. 2) Exterior: a través de su conocimiento objetivo e interiorización progresiva. Los dos traen como efecto la ganancia de conciencia aplicada y de capacidad de su autoevaluación y de su valoración en los demás.

2.6. La creatividad no es una capacidad omnipotente

La *creatividad* no debe mitificarse. No es ilimitada ni es omnipotente. Quien opine lo contrario, la *absolutiza* o simplifica, la aleja de su naturaleza, la contraría en lo profundo. Decía Freud que «toda omnipotencia esconde una impotencia». Creemos que esta tesis es de aplicación también aquí. Por tanto, no podemos admitir el «principio de la teoría del reto del $n + 1$», que, como ha explicado Menchén, vendría a decir que «siempre hay una forma distinta, una forma más o no considerada de resolver un problema». No. Las formas distintas de resolver problemas son limitadas, finitas. La «teoría del reto del $n + 1$» es un alarde, pero no siempre se ajusta a lo real. Hay problemas divergentes con solución única o sin solución. Es más, a veces la creatividad no es necesaria, y otras veces ni siquiera es deseable. Deducimos de lo anterior que si la comprensión de la creatividad es flexible, la planificación y la práctica de la creatividad han de ser tan flexibles como humildes, tan conscientes como imaginativas, y para ello ha de considerar todas las posibilidades. Dicho de otro modo: se puede entender la *paradoja* de que otra opción asimilable a la teoría $n + 1$ sea la imposibilidad de encontrar una solución ($n = 0$) y de que «n» pueda adquirir un valor negativo. Si no, sería contradictoria, no pertenecería al campo complejo y a la vez sencillo de la creatividad.

2.7. La creatividad puede no estar asociada a la formación

De un modo un tanto compulsivo y erróneo, a mi entender, los grandes promotores de la creatividad en la enseñanza (Torrance, 1977; Marín, 1975; De la Torre, 1991) han pretendido la *creatividad* como objetivo. Nuestra posición, más allá de lo que habitualmente se sostiene, parte de que el *desarrollo de la creatividad* pudiera no tener nada que ver con la formación. Unos cuantos ejemplos y razones: 1) La creatividad se puede aplicar negativa, destructivamente. 2) Supongamos el caso de un alumno muy divergente. Para su formación pudiera convenirle aprender a canalizar su capacidad, relacionándola con su conocimiento convergente y equilibrando su hemisfericidad cerebral. 3) A veces, la creatividad —y más concretamente la divergencia de pensamiento— se constituye en una fuente de dificultades de aprendizaje para quien no la maneja emocionalmente o quien no tiene quien le ayude a hacerlo didácticamente: hay a quien su descubrimiento le sorprende y le desborda, a quien le desata capacidades por un lado y le cierra huecos y ventanas por otro, a quien las corrientes y portazos le llegan a romper los cristales de alguna puerta. Apercibirse de ello es para algunos creativos una cuestión que puede ser relevante. 4) La formación tiene como eje vertebral la *madurez personal.* Y he aquí que numerosos estudios sobre madurez personal (Zacarés y Serra, 1997) no incluyen la creatividad como una cualidad fuertemente asociada.

2.8. La formación favorece la creatividad propia

Las realizaciones creativas más elaboradas, no son *cosechas espontáneamente crecidas*. Han requerido gran trabajo y una buena cantidad de aprendizajes previos no creativos, relativos a los fundamentos y métodos del conocimiento y a sus técnicas de comunicación, que pueden favorecerlas o de los que puede depender la calidad de la producción creativa. Así, una persona con excelentes cualidades para la improvisación de melodías, si no sabe bien solfeo, podría tener limitado un medio de desarrollar esa potencia. (Aunque quizá por ello puedan desarrollar otros sistemas de escritura musical de oído, como parece ser el caso de Pavarotti y otros cantantes de ópera que jalonan la historia de las voces.) O acaso un pintor profundamente inculto pudiera reflejar en sus producciones pictóricas aquella deficiencia, que sería percibida por los más entendidos.

Cuanta mayor complejidad interna, mayor creatividad. Un proverbio japonés dice: «Cuando el agua sube, el barco también». En nuestro caso, el nivel del agua es la formación, y el barco, la creatividad. Una buena formación implica más y mejor conocimiento: más preparación, mayor flexibilidad y apertura, mejor duda... No se ha de identificar *formación* con acumulación de contenidos. Una persona con su entendimiento atiborrado de contenidos puede no tener tiempo ni espacio para transformarse y mejorar. En cambio, es conveniente la densidad de conocimiento. En este sentido decía Guilford (1976) que: «No debe dejarse recordar a los estudiantes que la acumulación de información para su almacenamiento en la memoria es de absoluta necesidad para resolver un problema creativo» (p. 20). La formación se encuentra en la profundidad y la orientación de las cosas, no en su superficie. Pero para emprender una excursión a lo profundo, hay que pertrecharse. A través de la profundidad se accede a la complejidad, y es ahí donde la creatividad encuentra su medio ideal. En la medida en que «somos lo que conocemos» (González), ¿cómo podríamos producir una creatividad peor con mayor conocimiento?

2.9. La creatividad puede ser objeto de autoanálisis formativo

Un alumno o en general una persona más *creativa* que otras, al diferenciarse de los demás, se da cuenta de que lo es, y de que con esa cualidad más desarrollada, puede tener más o menos éxito en situaciones y con personas diferentes. En el momento en que un alumno se conceptúa de un modo diferencial, necesitaría una aclaración precisa del entorno, a demanda, bien expositiva, bien por descubrimiento, conducente a la comprensión de la propia realidad. Es preferible optar por una estrategia descriptiva —por ejemplo, puede definirse como *divergente* o *imaginativo*, original o fluente, flexible o elaborador, sensible a los problemas o resolutor eficaz—. Cuando el alumno o la persona dice de sí misma que es «creativa» puede activar un halo de hermetismo o de significados menos claro, incluir elementos de admiración-rechazo incomprensiva o indiferente entre sus compañeros, y aderezar el pastel de orgullo, vanidad y narcisismo que, al incrementar su egocentrismo, potenciará su inmadurez.

2.10. El desconocimiento dificulta la valoración de la creatividad ajena

Desde fuera, un observador externo podría creer, precipitadamente, que la navegación a vela, la escoba, la nevera, las lentes, el pincel... O que el teatro, el arte, la educación, la filosofía... siguen siendo las mismas cosas que hace demasiado tiempo. Este juicio sólo puede sostenerse desde una valoración global, periférica o grosera, o desde el desconocimiento acerca de aquellos asuntos. Es posible que este observador, al profundizar en cada uno de ellos, pueda reconocer que su avance creativo es considerable. Lo que antes ocultaba la ignorancia, ahora es visible. El conocimiento supera a los juicios sobre la creatividad basados en primeras impresiones o ilusiones de conocimiento. Las implicaciones curriculares de esta tesis son considerables.

2.11. La rutina voluntaria favorece la creatividad

La rutina autoorganizada es un método de cultivo de la libertad o el conocimiento. Comprendida como *práctica habitual,* suele tener que ver con un proyecto. Podría ser como un vehículo, necesario para llegar. Durante el trayecto permitirá *crear,* del mismo modo a como en el vehículo se conversa. La *rutina* es al comportamiento como los conceptos al conocimiento: un medio de administrar elementos y procesos para emprender intenciones de grado superior. Es un recurso nacido de la motivación y la autodisciplina cuya finalidad es *economizar, organizar* y *disfrutar* el esfuerzo.

2.12. La creatividad está asociada a conocimiento, actividad y experiencia

El conocimiento es la capacidad humana de establecer *relaciones* con un significado y un sentido personal y/o social. La Didáctica pretende y favorece el conocimiento. «La Didáctica es el sistema de ir comunicando conocimientos a alumnos que a su vez tienen que ir

haciéndolos» (González Jiménez, 2007, comunicación personal). Una estrategia humana y educativa para proceder en este sentido quizá sea el «tanteo experimental» (Freinet, 1979) y el consecuente descubrimiento continuo. Pero no ha de interpretarse que esta actividad se hace desde la ignorancia completa de lo que se indaga. Al contrario. Un conocimiento y estudio previo, afianzado para la apertura, puede favorecer la incorporación de elementos relativamente nuevos y posibilitar el establecimiento de relaciones inusuales o convencionales más valiosas para uno mismo y para la mejora social desde su comunidad de referencia. A más rutas neurológicas y más claramente trazadas, más «recursos didácticos» para explicarse e intervenir en la vida. Y esto no será más que consecuencia directa de la formación.

2.13. La creatividad es un medio de favorecer la motivación y la formación de los alumnos

Para los alumnos menos motivados, toda enseñanza es una forma de *violencia* que puede, no obstante, reducirse. Un modo válido de hacerlo es entendiendo la *creatividad* como una de las capacidades más importantes a desarrollar en la formación universitaria, junto a las clásicamente atendidas, y considerarla dentro de las pretensiones educativas más relevantes. La creatividad está en la línea del método natural de desarrollo del conocimiento individual y social. Puede considerarse un acceso y una gran estrategia para favorecer la creatividad de cada uno de los alumnos y el grupo. Por tanto, puede entenderse como una estrategia docente para favorecer la motivación de los alumnos. Específicamente, la creatividad retoma la autoestima y apunta a su desarrollo mediante experiencias, capacidades y habilidades concretas profundamente relacionadas con la práctica del *respeto didáctico*, la *estética* y el *bienestar*. Desde esta perspectiva, compartimos con Delgado Guitart (2003) que «la creatividad resulta tan fascinante que cuando estamos inmersos en ella nos hace sentir que estamos viviendo más plenamente la vida». Toda técnica de creatividad, bien específica o bien inserta en áreas o materias del currículum, puede serlo de motivación didáctica. La creatividad puede ser, por tanto, un factor de toda didáctica motivadora y formadora. Desde el punto de vista de la metodología, la comunicación didáctica motivadora puede seguir los principios de variedad metodológica, comprendida como alternancia equilibrada entre técnicas y actividades convergentes y divergentes. Esta conceptuación didáctica de la creatividad es del todo instrumental o relevante desde un punto de vista estrictamente modal. Por ello es complementable con un sistema coherente de principios didácticos que desarrollen un concepto de *formación* que, adoptando a la creatividad como uno de sus componentes activos, mire más profundamente y vea más lejos. El horizonte, exterior e interior, sí cuenta en educación.

3. ENSEÑANZA Y CREATIVIDAD

3.1. El conocimiento sobre la creatividad favorece la experiencia didáctica creativa

El intento de conocimiento de la creatividad incluye dos riesgos extremos. Por un lado, se puede caer en la «maldición del sapo» en que se recrea Arnheim (en Parada, 2007: 94):

> «La maldición del sapo trata de un ciempiés que interpretaba un bello baile en una plaza frente una pagoda azul. Desde un rincón lo observaba atento su celoso enemigo, el sapo. Cuando el bailarín paró a descansar, el sapo se le acercó [...] había una cosa que decía no poder entender: ¿Cómo demonios sabes la pata que debes mover primero? ¿Y cuál va la segunda, o la decimoséptima, o la centésima? Y cuando mueves la decimosexta pata, ¿qué hace la pata número cuarenta y ocho? ¿Se está quieta, se estira, se dobla? El ciempiés, tras un momento de perplejidad, descubrió horrorizado que estaba totalmente paralizado. Durante el resto de su vida jamás pudo volver a mover un miembro.»

Por otro lado, tendríamos la «maldición de los poetas», con la que relacionamos esta genialidad de Coll (1976): «El corazón de los poetas se para pronto, porque entretenido en amar, se le ha olvidado estudiar Fisiología» (p. 239). Nuestra valoración sobre la conveniencia o no de conocer la creatividad para experimentarla y favorecerla desde la Didáctica se resume en un par de razones: Que los anteriores son mitos, y que el camino de la evolución humana, que es el mismo que el de la propia educación, pasa por más y mejor conocimiento. Nos referimos tanto a conocimiento analítico y sintético, abstracto y concreto, teórico y experimental. Dicho de otro modo, si nuestro intento no es ambicioso, el desenlace infructuoso estará servido. Nuestra alternativa es intentar conocer la creatividad para poder ir más allá de ella desde la formación. Desde el ámbito de la Didáctica es preciso ir más allá de la creatividad. Resulta esencial no dejarse embelesar por ella. Porque, como toda *flor*, es belleza que sobre todo atrae insectos portadores de vida. Pero una belleza así sólo se yergue gracias a la longitud de sus raíces, que la nutren, y que también alcanzan a otros tejidos tanto o más bellos aunque más ocultos y más necesarios, por no ser sustituibles.

3.2. La creatividad, percibida desde la enseñanza

Desde nuestra perspectiva, la creatividad desde la enseñanza se ha de identificar con múltiples significados, porque es, a la vez: una finalidad didáctica, un principio didáctico o una característica de la comunicación didáctica, un imperativo ético para el docente, un reto difícil para cada profesor y equipo docente, una fuente y estrategia para la motivación didáctica, un proceso de aprendizaje de todos, una condición de calidad de la enseñanza-aprendizaje, un referente para el respeto al alumno, un valor social, etc. Cuando la creatividad se aplica a la enseñanza ésta se hace «enseñanza creativa». Medita De la Torre (1993: 288):

> «Estoy pensado en estrategias basadas en el aprendizaje relevante, en el desarrollo de habilidades cognitivas, en una actitud transformadora; en la organización de actividades innovadoras, flexibles, motivantes; en una mediación que tome en consideración la experiencia, la colaboración, la implicación del discente. Se trata de enriquecer el método con aquellos rasgos atribuidos a la creatividad.»

3.3. La acción docente es creativa

Decía Lao Tse —antecedente de Internet—, que: «Sin salir de casa, se puede ir lejos». Análogamente, un docente no ha de buscar la creatividad en fuentes distantes. Coincidimos en conceptuar «acción docente» como creativa, como hace Medina (2001): «La acción docente es la práctica creadora que realiza el profesorado en interacción con los estudiantes, mediante la cual se comunica el saber elaborado y construido desde una actitud de sensibilidad» (p. 155). Deducimos de ello que la *creatividad* puede ser un principio didáctico propio de la

enseñanza, de manera congruente al concepto de creatividad que la interpreta como una cualidad del conocimiento, permanentemente ligada al ejercicio de la razón y a la actuación humana. Que toda «acción docente» es una acción creativa nos parece ajustado al fenómeno y correcto. Otra cosa será su grado de desarrollo, su conciencia, su pericia y su madurez profesional para engranarla con la finalidad formativa que ahorma y orienta a la comunicación didáctica.

3.4. Intenciones generales de la Didáctica de la Creatividad

Incorporar la creatividad a la Didáctica desde una perspectiva formativa puede significar pretender las siguientes «intenciones generales»:

a) Contribuir a la superación de la situación *difuminada* de la persona, propia de las sociedades modernas: 1) Confiando en la posibilidad y el valor educativo de las aportaciones de cada persona, desde las que promover la idiosincrasia de cada estudiante. 2) Favoreciendo el cultivo de la razón personal o el pensamiento propio, fundado, reflexivo y creativo, como soportes de la propia identidad.
b) Favorecer la formación de todos los participantes, desde el cultivo de la creatividad: 1) Humanizando en lo posible la comunicación didáctica. 2) Proporcionándoles la posibilidad de disfrutar mientras conocen, y de hacerlo descubriendo novedades, desde el punto de vista de su experiencia y de la de los demás

3.5. Currículum creativo, desde una perspectiva compleja y evolutiva

En un currículum desde el que se pretenda el desarrollo de una enseñanza desde y para la creatividad formativa:

a) La afectividad es central: emoción, amor, generosidad, empatía, ilusión, comunicación, participación...
b) El conocimiento es central: sentimiento, curiosidad, comprensión, relación, profundización, reflexión, análisis, síntesis, flexibilidad, duda, conciencia...
c) La comunicación es central: receptividad, respeto, diálogo, iniciativa, expresión, comprensión, cooperación...
d) La efectividad es central: calidad, productividad, autocrítica, eficacia, evaluación...
e) Lo social es central: sensibilidad, solidaridad, crítica, transformación, liderazgo...
f) La educación de la conciencia es central: conocimiento, complejidad, crecimiento, evolución personal, social y humana, superación del egocentrismo, de la dualidad, de la parcialidad, madurez personal, universalidad...

3.6. Principios didácticos para la enseñanza de una creatividad formativa

Desde nuestra perspectiva pedagógica, proponemos los siguientes principios de enseñanza para una Didáctica de la Creatividad: 1) Principio de clima social y de substrato afectivo.

2) Principio de planificación flexible. 3) Principio de curiosidad y comunicación de inquietud por el conocimiento. 4) Principio de humildad. 5) Principio de conocimiento admirativo y agradecido por las realizaciones creativas del pasado. 6) Principio de flexibilidad y variedad metodológica. 7) Principio de actividad transformadora. 8) Principio de apertura a la interacción comunicativa. 9) Principio de autonomía y responsabilidad. 10) Principio de incertidumbre. 11) Principio de apertura del conocimiento a todo otro conocimiento. 12) Principio de reciclaje formativo de los errores de todos. 13) Principio de desaprendizaje y reaprendizaje de todos. 14) Principio de autoevaluación, distanciamiento y toma de conciencia del proceso creativo-formativo de todos. 15) Principio de utopía saludable. 16) Principio de duda.

3.7. Intenciones docentes en la Didáctica de la Creatividad

Puede decirse sin temor a equivocarse que en la relación didáctica la función docente juega un papel determinante, correspondiente con la creatividad de los alumnos. Para De la Torre (1993b), puede aprovecharse la complementariedad y concomitancia existente entre conceptos como metodología y creatividad:

> «El método es la organización y secuenciación de la acción para alcanzar una meta, y la creatividad está en la capacidad de la persona para generar nuevas ideas y comunicarlas [...] Uno y otro concepto participan, pues, de elementos comunes, porque la creatividad se hace capacidad en la persona, estímulo en el medio, secuencia en el proceso y valor en el producto» (p. 287).

La Didáctica de la Creatividad podría desarrollarse más fácilmente considerando las siguientes intenciones didácticas: 1) Crear un clima que propicie confianza y disponibilidad con los alumnos y entre ellos, *seguridad comunicativa* y normalice aprender de los errores y las pequeñas frustraciones. 2) Favorecer la motivación de los alumnos. 3) Desarrollar (mejor desde la comunicación con los alumnos) un liderazgo docente flexible, respetuoso y sosegado, situándolo en el referente democrático más que en el predominantemente autoritario o permisivo. Un liderazgo autoritario rígido puede castrar la creatividad, un liderazgo permisivo rígido la corrompe. 4) Practicar el «respeto didáctico»: reflexionar en profundidad, actualizarse permanentemente, prepararse bien las clases, evitar comportamientos egocéntricos, valorar e incorporar a la comunicación didáctica las aportaciones del alumno, evaluar formativamente, etc. 5) Pretender la coherencia y la ejemplaridad antes de la demanda, la unidad entre el sentimiento, el pensamiento y la acción. 6) Promover la creatividad de los alumnos desde un amplio acervo de técnicas de enseñanza. De manera especial, desarrollar dinámicas de aprendizaje por descubrimiento, tanto conceptual como de procedimientos, tanto individuales como cooperativas, presenciales y no presenciales. 7) Potenciar la reflexión interrogativa, problematizadora y relacionante, es decir, el conocimiento complejo y el aprendizaje de *gestalts* más y más complejas. 8) Ofrecer espacios de autonomía destinados a la exploración reflexiva y a la producción individual, en grupos y cooperativa. 9) Pretender profundizar y relacionar en la *hondura*, en tres vertientes básicas: la fundamentación de los conocimientos, la funcionalidad y el cambio para la mejora social. En la profundidad y la complejidad la creatividad encuentra su mejor medio. 10) Responsabilizar al alumno en su propio proceso de aprendizaje, fundamentalmente desde una concepción de *evaluación (analítica y formativa)*, realizada por sí mismo y destinada a la toma de conciencia y a la autoorientación de lo que realiza, con el necesario apoyo docente.

3.8. Ambiente didáctico creativo

Un clima de relaciones cálido favorece la comunicación fluida. Un clima frío la enlentece o impide. La confianza y la seguridad afectiva propician la expresión e intercambio de planteamientos flexibles y originales. La desconfianza y el recelo limitan los cambios, sólo dejan pasar respuestas esperadas y tan sólo permiten «creatividad rígida». A la mejora del ambiente didáctico pueden contribuir estas propuestas: 1) Fiabilidad docente con notable autoridad (otorgada día a día por los alumnos) y consecuente liderazgo. 2) Empleo de variadas técnicas de enseñanza contrastadas y sometidas a procesos de investigación y reflexión formativa continuas. 3) Condiciones de funcionamiento comprendidas y aceptadas por todos. 4) Dificultad de la tarea situada en la «zona del próximo desarrollo» (Vigotsky), no sólo de los alumnos, sino también del docente. 5) Combinación equilibrada entre libertad y exigencia: dar mucho y ofrecer mucho. 6) Disposición de los recursos estimados como *necesarios*, que dependen de la formación y de la creatividad docente. 7) Claro trazo del eje «expectativa-refuerzo sensible»: expectativa individual y grupal sobre la creatividad de los alumnos y refuerzo sensible. Por su parte, el maestro Marín Ibáñez (1984) decía que: «La creatividad debe ser recompensada». Proponemos un refuerzo adecuado y sensible sobre todo en cuatro situaciones concretas: Realización de algo por primera vez, logro de algo objetivamente difícil, esfuerzo personal o grupal ante una evidente dificultad, y alta carga emocional puesta en juego. 8) Fomento de la participación y de la cooperación, desde una dinámica democrática, respetuosa o inclusiva.

3.9. Orientaciones didácticas o pautas para la enseñanza creativa

Proponemos el siguiente sistema de pautas organizadas en cinco bloques significativos, para la reflexión e investigación didáctica:

a) Algunas cauciones: si no se establece un clima de respeto y confianza en el aula, el substrato de la comunicación didáctica será de mala calidad. En ese caso, pocas semillas prenderán, por buenas que parezcan. Si «enseñar» es «mostrar», no ha de equivaler jamás a «ocultación». Por tanto, tiene sentido que la comunicación didáctica se muestre abierta, desde la expresión y comunicación de diversidad de fuentes y opciones que se abran al conocimiento del alumno. «Enseñar» también es «mostrarse uno mismo», de modo tal que se caiga en la cuenta de que el profesor/a comunica didácticamente «lo que practica, no lo que predica» (Fernández Pérez). Por tanto, la formación docente ha de ser lo suficientemente honda en este sentido como para mutar las ideas en comportamientos interiorizados y vertebrados por la coherencia didáctica.

b) Algunas evitaciones: 1) Evitar una enseñanza demasiado prevista o calculada. Optar, por tanto, por una «enseñanza inacabada» (Torrance). El sentido de lo que queremos comunicar se encuentra en estas palabras de Skinner (1982):

> «El enseñar demasiado bien puede que parezca igualmente una amenaza contra la personalidad del individuo, por restringir su comportamiento original. Construyendo en el estudiante un extenso repertorio de comportamientos, le preparamos para enfrentarse eficazmente con el mundo, y cuanto más poderosa sea nuestra técnica de instrucción, es de creer que mayor será ese repertorio. Lo que no será es muy original» (p. 180).

2) Evitar desarrollar una enseñanza muy «poderosa», se desarrolle desde la técnica que se quiera, y tanto más si ésta dice ser potenciadora de la creatividad y la formación:

> «Una técnica poderosa de enseñar diríase que le quita al estudiante todo el mérito del aprender (p. 148). Pero, si bien se mira, no es ésta una cuestión de méritos. ¿Acaso es simplemente el estudiante un producto de su historia ambiental a la que la educación contribuye cada vez con más eficacia? Ese medio ambiental se planifica y construye, porque sus efectos sobre el estudiante pueden predecirse. ¿No habrá, pues, cabida en él para lo imprevisto? Dispuesto ya el ambiente para controlar la conducta del estudiante, ¿no quedará todavía algún lugar en él para lo incontrolado, lo original o "creativo"?» (Skinner, 1982, p. 175).

3) Evitar saturar de datos los contenidos didácticos comunicados o compartidos, porque se corre el riesgo de apenas dejar espacio al alumno desde el que pueda reconocer que en la enseñanza-aprendizaje desarrollada tiene algo que decir o hacer. 4) Evitar adoctrinar, en cualquier sentido, intensidad y con cualquier contenido. El adoctrinamiento (religioso, político, cultural, nacional, científico...) es lo opuesto a la formación, pero admite aprendizajes significativos, desarrollos creativos y conocimientos sesgados. Una alternativa, aún inédita para la Didáctica, podría ser la «Educación para la universalidad» (De la Herrán, y Muñoz Díez, 2002). La pauta de enseñanza equivale a conceder espacio, expectar positivamente en las posibilidades de conocimiento del alumno y aprender a retirarse, «como hacen los océanos para que los continentes se formen», como suele decir Fernández Pérez. Hemos encontrado un bonito antecedente de esta propuesta en el reclamo del clásico Chuan Tzu (1977): «Muy peligroso es ir trazando a los demás el camino que deben seguir. ¡Apaga esas claridades, apaga esas claridades! No vengas a estorbar mis pasos. Yo sigo veredas tortuosas. No estorbes mis pasos» (p. 219). 5) Evitar censurar la expresión productiva de los alumnos o *taponar* sus iniciativas. Por el contrario, intentar reciclar y aprovechar para el proceso del grupo el fondo o forma positiva que cualquier expresión pueda tener. Evitar poner a unos alumnos como ejemplo de lo que otros alumnos han de hacer o de a quiénes se tienen que parecer, colocándolos en situación de reproducción y por detrás.

c) Recurrir a lo original y a lo genuino como fuente de conocimiento: Aludir a realizaciones de creativos excepcionales (herejes y genios) y a personajes históricos notables, que hagan las veces de «modelos inalcanzables», que han aportado en ámbitos distintos, próximos o idénticos al del alumno. El fundamento de esta pauta puede estar en la inducción de Bacon: «Vamos a hombros de gigantes». Como ha propuesto González Jiménez en numerosas ocasiones, si la Didáctica de una disciplina se conoce bien, se podrá favorecer que en alguna ocasión el alumno reconstruya, al menos en parte, el proceso o proyecto de algún descubrimiento o invento científico relevante, comunicando de este modo que entre Historia de la Ciencia, Didáctica General y Específica, reflexión comprensiva e imaginación puede existir una relación de continuidad. Siempre que sea posible, es recomendable *manualizar*. Aproximarse, por ejemplo, a los esfuerzos de Newton, que construía sus prismas con la mano. Si el conocimiento pasado no se interpreta nunca como se construyó, se enseñará «anticreativamente», dando todo hecho (principios, leyes, definiciones, características, conclusiones científicas...), de modo que se mostrará como nunca se hizo. También

aquí acortar puede equivaler a no llegar. Por esta vía puede ocurrir que cuanto más se aproxime la enseñanza al aprendizaje, más se aleja la realidad del conocimiento del fenómeno. Acudir así mismo a fuentes directas, no conformarse con las ideas de segunda mano, que al filtrarse por el conocimiento del autor secundario, pueden apagar el brillo de lo que dicen reflejar. En ocasiones ni siquiera el autor ha manejado el texto original que comunica. Por lo mismo, son los profesores los primeros que, cuando corresponda, han de leer directamente a los autores originales, por ser intérpretes válidos de su legado, para facilitar que se les comprenda desde dentro de manera congruente con una «instrucción formativa.

d) Algunas orientaciones para la actuación docente: 1) Favorecer un clima social dialéctico, combinando momentos de responsabilidad-dejar hacer al alumno con otros de dedicación intensiva a actividades y tareas concretas, individuales o de grupo, y trabajo personal no presencial. 2) Confiar en la persona de cada alumno, tener y transmitirles que se tiene de ellos una buena imagen. Concretamente, confiar en la capacidad creativa de los alumnos, y asegurarse de que esta percepción o expectativa les llega a cada uno. 3) Plantear una enseñanza interesante, estimulante, variada, motivadora, relacionante, abierta, compleja y orientada a la evolución del conocimiento. 4) Especialmente, emplear metodologías que favorezcan el descubrimiento, la resolución de problemas, los proyectos, el trabajo libre (individual o por equipos) o autónomo, etc. 5) Acompasar la velocidad de enseñanza al ritmo de los descubrimientos y a la formación de los alumnos. 6) Facilitar las relaciones entre contenidos, la búsqueda de analogías, de comparaciones, en las soluciones de problemas y las situaciones problemáticas. 7) Salir de la dependencia de los libros de texto: distanciarse de ellos, incluir mayor diversidad de fuentes (biblioteca de aula) y, desde esa percepción, utilizarlos con intensidad. 8) Asignar trabajos complementarios sujetos sólo a una estimación positiva. 9) Promover el cultivo y desarrollo de las aficiones y la educación no formal. 10) Facilitar y reforzar la publicación de producciones, mediante exposiciones escolares, libros o periódicos de aula, etc. en la que todos tengan participación.

e) Algunas orientaciones para la comunicación didáctica con el alumno: 1) Promover la capacidad de los alumnos para hacerse buenas preguntas, de plantearse soluciones y de articular proyectos de solución posibles. 2) Sugerir que existen otras formas de plantearse y responder cuestiones a las propias o a las de otras fuentes o autores. 3) Animar a que defiendan las opiniones personales, críticas y alternativas y tenerlas en cuenta. 4) Estimular (reconocer, reforzar) las intervenciones y expresiones creativas, los descubrimientos, logros, soluciones y las nuevas tentativas. 5) Crear las condiciones para aprender de los errores sin temer a hacer el ridículo, por poder apoyarse en el clima de confianza, la ayuda, la cooperación, la confianza mutua, la autoevaluación y la responsabilidad.

f) Algunas orientaciones en contextos participativos: 1) Optar por procedimientos activos y participativos, favorecedores de la buena comunicación entre los estudiantes y entre estudiantes y profesor. Entendemos por «buena comunicación» aquella que atiende una serie de requisitos orientados a la *seguridad emocional* y preservación de la autoestima de todos los participantes. A saber: Un clima de cordialidad y respeto, la tolerancia y comprensión tanto de posiciones de desacuerdo, de errores o de aportes imprevistos, la apertura *receptiva* al aprendizaje o a las aportaciones y a la transformación. 2) Presentar una cantidad suficiente de interacción estructurada (porque quizá se basa en la aplicación de técnicas eficaces de dinámica de grupos).

3) Orientar los procesos de grupo a la generación, a la innovación, a la resolución de problemas, al desarrollo de proyectos, a la producción cooperativa. 4) Combinar la disposición productiva con la toma de conciencia autoevaluativa de todos sobre lo realizado o logrado, entendiéndolo como principal fuente de refuerzo y autoanálisis referido tanto a la distancia cognoscitiva recorrida o reconocimiento de los esquemas modificados —cómo se empezó y a dónde se llegó—, como al nivel imaginativo invertido, esto es importante en la medida en que se refiere al contenido del proceso seguido, y no sólo a sus formas externas, o como al nivel emotivo o de disfrute experimentado durante el proceso, entendido como un buen indicador del grado de enriquecimiento experimentado por el grupo. Además, centrar la atención a cómo se ha contribuido (o frenado) el proceso, desde una disposición autocrítica y rectificadora, mejor consensuada y más centrada en habilidades instrumentales, como la escucha mutua o atención grupal a las aportaciones personales, que puede oscilar desde el *rechazo* a la *acogida* y el sincero interés, pasando por el *indiferentismo*, la certeza o la ignorancia. Atender también la seguridad comunicativa (comprensiva propia y por parte del grupo, y expresiva propia y orientada al grupo) frente a la presencia de actitudes inhibitorias, censurantes, *cerrantes* o *cerriles, terminantes*, absolutas, radicales, paternales, etc. que coartan y frenan desarrollos de las actitudes y de la razón, incluso cara al futuro, y acicatean el miedo a equivocarse, la tendencia al bloqueo, al rechazo del grupo y su proceso, etc. Y dentro de la evaluación, reciclar los «errores» —de modo acorde al funcionamiento *neurológico*— que posibilita el descubrimiento de nuevas rutas de conocimiento, de relación y de representación de la realidad.

3.10. Coordenadas para la evaluación didáctica de la creatividad

La evaluación didáctica de la creatividad requiere necesariamente de un enfoque basado en la complejidad y en la coherencia didáctica. Para De la Torre (2006b: 151-153), «los cuatro puntos cardinales» que justifican la evaluación de la creatividad son:

a) Norte: *necesidad de evaluar la creatividad*, porque la creatividad es una capacidad relevante para la persona y su entorno social.
b) Sur: *sistematización del proceso de evaluación.* La evaluación de la creatividad ha de ser sistemática, o sea, planificada y fundada. En este sentido, Dadamia (2001) y De la Torre (2006) han optado por preguntarse, para ordenar la complejidad evaluativa: *qué evaluar* (objetos de evaluación), *a quién evaluar* (características de los sujetos, grupos, organizaciones, programas, innovaciones...), *con qué código* (comportamental, semántico, simbólico, figurativo...) y *cómo evaluar* (recursos, técnicas, instrumentos...).
c) Este: *estrategias múltiples*:

> «La aproximación psicométrica resulta insuficiente para evaluar aspectos globales, intencionalidades, preferencias, persistencia y consistencia. La creatividad como tal no es medible, aunque podamos trabajar con categorías o niveles aproximativos, sobre todo si estamos refiriéndonos al pensamiento creativo o capacidad de resolver problemas o formular preguntas» (De la Torre, 2006: 153).

De ahí que un enfoque de complejidad, como él propone, apunte a la necesidad de recurrir a estrategias variadas que puedan incluir datos complementarios e información abierta. Por ello serán de gran valor técnicas como el análisis de producciones, las entrevistas, las autodescripciones, las historias de vida, las valoraciones intersubjetivas y de compañeros, los grupos de discusión, las pruebas colectivas, etc. Es como si cada una diera un poco de luz sobre una de las facetas de la creatividad, que nos permitiera percibir el fenómeno global con mayor nitidez. Una compilación extraordinaria de unos 60 instrumentos para la evaluación de la creatividad puede encontrarse en De la Torre (2006c: 202, 203).

d) Oeste: *orientada a la mejora*. La evaluación de la creatividad es fundamentalmente orientadora y promotora de la construcción y la potenciación de la creatividad. No incluye, por tanto, una finalidad diagnóstica, pronóstica, sumativa, clasificadora o encasilladora de las personas. Detrás de esto ha de estar la formación de los profesores, su ética, su concepción educativa y su propia orientación didáctica. Una evaluación basada en la estimación de lo realizado, de las personas y orientada a la mejora ha de promover la superación de las personas, desde sus fortalezas y para ir dejando atrás las carencias. Este planteamiento es coherente con una idea de evaluación didáctica de la creatividad orientada a la mejora y alejada de la comunicación de desaliento (p. 201, adaptado), que pretenda el crecimiento de personas, grupos y organizaciones: otra opción carecería de sentido: «Una orientación basada en el desarrollo de la conciencia más que en los productos» (De la Torre, 2006b: 153). «Evaluar la creatividad es evaluar para mejorar, nunca para desalentar o inhibir determinados potenciales» (De la Torre, 2006c: 201).

Proponemos otro punto crucial de la evaluación de la enseñanza-aprendizaje: el Centro, entendido como «coherencia didáctica» e interpretada en dos niveles básicos:

a) *Coherencia creativa.* No bastará con «*saber de creatividad*» para enseñarla y evaluarla. Si no se tiene conocimiento directo del campo en que se expresa —por ejemplo, la formación y la comunicación didáctica—, si no se ha experimentado intensa y extensamente la creatividad en ese campo, ¿cómo podría hacerse? Un docente que no conozca la creatividad por experiencia no podrá reconocerla en plenitud, y la enseñará e investigará de un modo no creativo, o sea, de forma incongruente. En estos casos, no se requiere otra cosa que bajo egocentrismo (o puerta abierta a la autocrítica), autoanálisis y autoformación, basados en el imperativo del trabajo personal con uno mismo.

b) *Coherencia consciente*. Ni siquiera el conocimiento experimental de la creatividad será suficiente para alcanzar las cotas mínimas de *coherencia didáctica* a que nos referimos. En efecto, el docente deberá ser capaz de observar y estimar la creatividad de sus alumnos con independencia de sus prejuicios, sesgos, dependencias, preferencias, simpatías, intereses, deseos, etc. Una interpretación egocéntrica (parcial, sesgada, condicionada, inducida, afín, manipulada, apresurada, etc.), será siempre contraria a la función docente, y dentro de ella al anhelo de objetividad propio de la evaluación didáctica, porque tenderá a distorsionar el objeto hacia la dualidad «rechazo-entusiasmo» según se hayan interpretado sus resultados.

4. EN TORNO A LAS TÉCNICAS DE CREATIVIDAD PARA LA ENSEÑANZA

4.1. ¿Técnicas de estimulación de la creatividad aplicables a la enseñanza, o técnicas de enseñanza para una creatividad formativa?

A la hora de relacionar creatividad y formación desde una perspectiva didáctica aplicada deben diferenciarse entre aquellas técnicas que estimulan la creatividad y aquellas otras, no excluyentes que, mirando por la formación de los alumnos, pueden basarse en la creatividad para su desarrollo. Las entendemos como categorías diferenciadas que dan a luz técnicas distintas: por un lado, las «técnicas de estimulación de la creatividad», y por otro, las «técnicas de enseñanza para la creatividad».

4.2. Técnicas de estimulación de la creatividad

Las «técnicas de estimulación de la creatividad» o «técnicas del pensamiento creativo» son propuestas encaminadas, casi en su mayoría, a la promoción del pensamiento divergente —pese a que Guilford nunca identificó del todo «creatividad» con «pensamiento divergente» o complejo—. Son de aplicación en múltiples contextos comunicativos casi siempre en situaciones de solución de problemas. Su prioridad no es la formación, sino el «producto creativo», normalmente comprendido como «divergencias flexibles» en cantidad suficiente. Con la caución de ser «menos formativas», se pueden utilizar en la comunicación didáctica. Seleccionamos unas cuantas *fuentes* y *técnicas concretas* favorecedoras de la creatividad, no sin advertir una paradójica y contradictoria reiteración.

Algunas *fuentes* en las que se compilan cientos de técnicas de pensamiento creativo o de estimulación de la creatividad son: Marín (1975), Sikora (1979), Sampascual Maicas (1982), Marín y De la Torre (1991) —recopilan casi un centenar de estas técnicas específicas de creatividad («creática»)—, o Rodríguez Estrada (1994). Gervilla (2003) propone otras compilaciones de «creática». La revista electrónica *Neuronilla* recoge una treintena de técnicas de estimulación de la creatividad, explicaciones y enlaces útiles (http://www.neuronilla.com/pags/tecnicas/default.asp#menu). De Prado, director del Instituto Avanzado de Creatividad Aplicada Total (IACAT, http://www.iacat.com) y de la revista electrónica Recre@rte incluye, entre otros muchos contenidos numerosas propuestas técnicas para la estimulación de la creatividad desde una perspectiva multidisciplinar. Alvés Rodríguez (2000) propone otra serie de técnicas con imagen para alumnos discapacitados.

Siguiendo a De la Torre (1995) presentamos algunas de las *técnicas* que compone la *creática*: «Biónica», de Steele, «Circept», de Kaufmann, «Deslizamiento semántico», de GREC, «Heuridrama», de Moreno, «Soñar despierto», de Desoille, «Sinéctica», de Gordon, «Liberación Semántica», de Korzybski, «Lista de atributos», de Crawford, «Brainstorming» y «Check List», ambas de Osborn, «Análisis Funcional», de Crawford, «Ideogramación», de De la Torre, «Asociaciones Forzadas», de Whiting, «Matrices de descubrimiento», de Moles», «Análisis morfológico», de Zwicky, Técnica «Delphi», de Rand Corporation, «Morfologizador», de Allen, «Preguntas Creativas», de Torrance, «Circumrelación», de Laverty, «Superposiciones», de Fustier, etc. Algunas otras podrían provenir de los tests de Guilford

(pocas originales), las técnicas de «pensamiento lateral», de De Bono, la «Relajación creativa», de De Prado (2005), analogías, simulaciones, mimética, etc.

4.3. Técnicas de enseñanza para la creatividad

Torrance llegó a proponer la creatividad como criterio diferenciador de métodos de enseñanza. Nos parece una aportación equivocada. Esta simplificación «psicológica» queda lejos de la complejidad de la Didáctica. Favorecerá la creatividad toda técnica de enseñanza desarrollada en el contexto de una comunicación didáctica que responda a un esquema de comunicación didáctica en el que el docente facilita una situación origen o proporciona un contenido de partida, «A», desde los que cada alumno pueda alcanzar otros puntos de llegada distintos («B», «C», «E» o «K») según sus conocimientos e intereses previos y como consecuencia de haber personalizado el conocimiento mediante actividades didácticas adecuadas. Es a lo que denominamos «modelo didáctico vectorial» (De la Herrán, 1998, pp. 318-328, adaptado). Las «técnicas de enseñanza para la creatividad» incluyen la creatividad como principio y como recurso didáctico, pero a diferencia de las «técnicas de estimulación», su finalidad culmina en la formación del alumno, contemplada en toda su riqueza pedagógica. Nuestra posición, acorde con nuestra conceptuación de creatividad, es que, dado un «sustrato afectivo» necesario y un «respeto didáctico» suficiente, cualquier propuesta técnica de enseñanza es susceptible de coadyuvar a un aprendizaje creativo. Bastará —como propone el anterior modelo didáctico vectorial— con que, en la enseñanza de cualquier área del conocimiento o disciplina curricular, el centro de gravedad didáctico esté puesto en el conocimiento, y no sólo en el contenido, sea éste de la clase que se quiera. A la hora de poner ejemplos, nos encontramos con el problema de que podrían ser todas o cualquier propuesta metodológica convencional y polivalente (expositiva, interactiva y para el trabajo autónomo), dependiendo de su comprensión y empleo. Destacamos algunas, que bien aplicadas suelen desencadenar una intensa creatividad formativa: lección «magistral», técnicas de dinámica de grupos con y sin expertos (Cirigliano y Villaverde, 1985), técnicas de Freinet (1999), técnicas recogidas por Darrow y Van Allen (1965), por Gervilla (1986), por Davis y Scott (1992), por Bacus y Romain (1994), Laferrière (1997), Simon (1998), etc. Y técnicas específicas como: prelaciones, consejos de representantes, mapas conceptuales, mentefactos, diálogos simultáneos, lluvia de ideas, estudios de casos, resolución de problemas, rincones de actividad, talleres didácticos, grupos de discusión, seminarios, proyectos didácticos, proyectos de investigación, inmersiones temáticas, ABP, comunicaciones, algunas técnicas de aprendizaje cooperativo, metaforización, juegos cooperativos, escenificaciones (role playing), teatro-foro, e infinidad de técnicas aplicadas a ámbitos curriculares específicos, como las de Rodari (Didáctica de la Lengua), Lowenfeld (Arte), Nérici (motivación didáctica), Erickson (Psiquiatría), Blay (autorrealización), etc. A ellas habría que sumar las basadas en TIC, susceptibles de uso normalizado en la enseñanza: pequeñas programaciones, diseños, foros, web logs, web quests, etc.

4.4. Relativa importancia didáctica de las técnicas de creatividad

En creatividad, lo prioritario no es la técnica, sino la orientación y la conciencia didácticas con que las técnicas se desarrollan. Motivar por el aprendizaje relevante y por la propia for-

mación, comunicar más inquietud por el conocimiento que contenidos finiquitos, influir de forma respetuosa en la motivación y la dedicación del alumno desde la autoridad que puede aportar la madurez personal y el conocimiento, etc. traen consigo casi automática, espontáneamente, la comunicación didáctica creativa. Aquella motivación es como el tronco y las ramas, y la creatividad es como las flores y los pájaros. Ningún sentido pedagógico tendrá que atender a lo segundo sin centrarse en lo primero. Definitivamente, en Didáctica las técnicas de creatividad tienen un valor secundario. Lo importante es la transformación de los implicados en el proceso creador y formativo. Las técnicas, por su atractivo, pueden tapar la posibilidad de transformación personal del creador y de los participantes. Con mucha frecuencia ocurre que *se aplican técnicas* y uno piensa que ya ha llegado a la meta de la sesión, que ya ha terminado su «función docente». Es como aquel pedagogo brasileño que afirmaba haber enseñado a su perro a hablar: «Yo le enseñé, pero él no aprendió». Es a esto a lo que podemos denominar «falseamiento de la Didáctica de la Creatividad». Una falsificación de técnicas conduce al taponamiento de la creatividad desde la incoherencia de quien la desarrolla. Porque, como concreta la pedagoga Íñiguez (2006):

> «No se trata de actuar desde la convergencia para llegar a la divergencia, sino de proceder de la divergencia a la divergencia, lo que implica o supone otro ritmo, otra rapidez y otra forma de saborear los procesos de planteamiento, descubrimiento y crecimiento posible, emocionalidad incluida. Para el gran artista o el maestro, las técnicas no existen, sólo el arte. Decía la bailarina Maia Plaisetskaia: "No soy yo la que baila, es la danza. Me dejo traspasar por la danza y me dejo traspasar por el arte". No existen los grandes artistas, sino el arte» (Comunicación personal).

Maslow decía que «a quien se le da bien el martillo, ve clavos por todas partes». Nos podría estar ocurriendo esto con la creatividad, que a veces tratamos a martillazos desde su tecnología. A quienes nos ocupamos de la formación nos puede interesar saber que las técnicas son propias de una fase instrumental que supera la fase de maestría. Si la formación en creatividad mira a las técnicas, quedará limitada y no pasará nada: apenas pequeños efectos más o menos sorprendentes. Pasaremos por encima de ella como el ciclista que se queda mirando fijamente a la piedra del camino y no integra en su circulación el horizonte. Y esto traiciona a la creatividad y a la formación en lo esencial. La creación formadora ve la técnica, pero después pone la vista en lo que se nos escapa. Porque, como afirma Íñiguez y hemos analizado nosotros (De la Herrán, 1998b), existe una *dimensión transpersonal* del ser humano a la que la Didáctica General aún no atiende.

4.5. La enseñanza expositiva puede favorecer la creatividad

Subrayando la idea de que toda actividad de enseñanza pueda favorecer la creatividad, queremos demostrarlo aquí, con el escollo más duro. Si bien «enseñanza creativa» puede oponerse a «enseñanza rancia» (mal llamada *tradicional*), no ha de identificarse «enseñanza tradicional» con «enseñanza expositiva». Esto ya fue suficientemente aclarado en su «Teoría del aprendizaje verbal significativo» por Ausubel (1968). Es más: al método expositivo suele acompañar un cortejo de falsedades bastante extendido, resultante de aplicar a lo que nos ocupa una comprensión reduccionista y dual. Una exposición magistral —como ningún otro fenómeno en Didáctica— no es un proceder que pueda juzgarse simplemente. Es preciso relativizar los análisis, las experiencias y los juicios, si queremos desembocar en percepciones de complejidad que aproximen fenómeno y conocimiento del fenómeno. Al enseñar

siempre se activa el conocimiento. El conocimiento activado puede ser relevante o no-relevante. Si se activa conocimiento relevante, se entiende que el aprendizaje convergente y reproductivo está bien encauzado. Si se activa conocimiento no-relevante, puede generar errores y a veces procesos creativos. Para los alumnos más creativos, un conocimiento no-relevante, secundario o terciario puede ser relevante. A la vista de estas posibilidades, la enseñanza ha de aceptar la posibilidad de conocimientos creativos, que pueden expresare o no. Si lo hacen, es preciso recoger el hilo comunicativo y devolverlo al cauce del tejido común para enriquecerlo. La enseñanza tiene sentido si es respetuosa, y lo será si y sólo si, al menos parcialmente, es capaz de saber mirar y saber escuchar al alumno. Esta habilidad de colocarse, al menos en parte, en la piel del alumno sólo tiene como desembocadura la ganancia en conocimiento sensible y didáctico y la paulatina mejora de la práctica. Con esta caución, proponemos algunas reflexiones en torno al método expositivo, orientadas a sostener que «la enseñanza expositiva puede favorecer la creatividad»:

a) Una clase magistral, si es verdaderamente *magistral*, es un lujo, y según con qué finalidad educativa, un método y una técnica idónea. Pero es preciso que sea motivadora, amena, respetuosa, vinculada a lo aprendido y a las actividades anteriores y siguientes, y de una extensión e intensidad ajustada al desarrollo y duración de la curva de concentración media de los alumnos.

b) La *clase magistral* que es acorde con las edades, intereses y conocimientos de los alumnos de referencia, puede ser una técnica generadora de intensa actividad intelectual, altamente formativa. Si bien puede entenderse que favorece a priori el *aprendizaje significativo por recepción* (Ausubel, 1968), creemos que una buena exposición o sistema expositivo puede ser también una fuente de intenso aprendizaje por descubrimiento, ya que puede traducirse en apertura, sugerencia, reflexión creativa, crítica, elaboración alternativa, etc. Además, puede ser impactante y muy transformadora, inmediatamente o a medio o largo plazo, siempre que se asuma como punto de partida, y no como desembocadura. A todo ello ayudará que el docente sea culto, empático, que se exprese con riqueza verbal adecuada, que relacione conocimientos, ámbitos y facetas del conocimiento, que *eduque la razón*, que induzca a la duda fértil, que respete al alumno desde su metodología, y que la enriquezca con alguna técnica didáctica interactiva o favorecedora del trabajo autónomo. La exposición, como decimos, no tiene por qué ser una técnica diferenciada hasta la dualidad.

c) La exposición no ha de ser un acto único del profesor. Puede estar orientada a la sistematización y apertura del conocimiento, a la crítica, el cuestionamiento, la provocación, la interrogación y la aclaración, y a la comunicación y participación de los alumnos. De hecho, aunque el estereotipo sea unívoco, no suele tener lugar de forma pura: puede incorporar pautas motivadoras, combinarse o formar parte de otras técnicas anejas interactivas que gravitarán en torno al discurso docente o se orientarán a una posterior interacción, a aprendizaje grupal y autónomo e incluso *transdisciplinar*.

d) Es erróneo identificar exposición con actuación docente, unívoca o no. La exposición, si a alguien ha de asimilarse, es a quien expone y comunica: docente, alumnos, padres, invitados, etc. Piénsese, por ejemplo, en técnicas basadas en la exposición del alumno, como las «conferencias» (Freinet, 1999) o la técnica de las «comunicaciones», que serán para los ponentes experiencias creativas de primer orden en las que, además, desarrollarán una responsabilidad didáctica especial.

e) Cualquier técnica interactiva y de descubrimiento, así como las técnicas de trabajo individual o autónomo incluyen la exposición docente como recurso explicativo y evaluativo.

4.6. La enseñanza por descubrimiento no garantiza la creatividad formativa

Se admite de forma consensuada que la enseñanza-aprendizaje por descubrimiento parece incorporar numerosas ventajas. Por ejemplo, Gimeno (1976) propone éstas: 1) Estimular la flexibilidad tanto de pensamiento como de conducta. 2) Fomentar la actitud interrogativa ante todo, acostumbrando a no ocultar las ignorancias ni las dudas. 3) Hacer ver los valores de la tolerancia hacia otras formas de comportamiento y pensamiento. 4) Estimular la comunicación en todos los terrenos. 5) Estimular la curiosidad y la observación de las cosas. 6) Valorar siempre las argumentaciones lógicas por encima de la tradición, los usos y las explicaciones mágicas. 7) Tolerancia ante la ambigüedad y el desorden de los datos que nos presenta el mundo.

Desde nuestro punto de vista, la comunicación didáctica realizada desde el aprendizaje por descubrimiento de conceptos, procedimientos, actitudes, sentimientos, etc. no es una garantía de «respeto didáctico». Podría ocurrir que el espacio de descubrimiento fuera estrecho o estuviera condicionado, y por tanto, los procesos «creativos» y el «descubrimiento» pudieran adolecer de «claridad formativa». No es necesario para explicar este fenómeno recurrir a conceptos como el «currículum oculto». Por eso propusimos el concepto de «currículum descarado» (De la Herrán y González, 2002: 282). De hecho, es habitual «adoctrinar» bajo la apariencia del descubrimiento con los contenidos que se quiera: políticos, nacionalistas, culturales, deportivos, religiosos, sociales, etc., de una manera planificada, consentida e incluso avalada por el «sistema educativo». Puede que los descubrimientos expectados, deseados y/o reforzados estén (pre)inducidos. En la medida en que su desembocadura pudiera ser la programación mental compartida, el pensamiento previsible (*apersonal*), la identificación dependiente, la ausencia de duda, la autocrítica disminuida, el prejuicio... en una palabra, el «ego individual y colectivo», nada más lejos de una creatividad emanada de una Educación de la Conciencia.

CONCLUSIONES

Hemos revisado algunos centros de interés para la teoría y la práctica de la Didáctica de la Creatividad, que pretenden el debate sobre su presencia normalizada en el seno de la Didáctica General. Por un lado, creemos que la creatividad didáctica carece de sentido fuera de la formación. Por otro, la creatividad ajena a la educación podría realzarse y ser mucho más útil al ser humano si incorporase una finalidad formativa. Para no desnaturalizar ni a la creatividad ni a la Didáctica, nos parece imprescindible cultivar la relación entre enseñanza y creatividad orientándola al crecimiento personal y a la mejora social.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Alvés Rodríguez, M. (2000). Programa de Liberación Creativa con Imagen para Alumnos con Dificultades de Aprendizaje. *Siglo Cero*, 31 (1), 19-22.

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas (e.o.: 1968).
Blay Fontcuberta, A. (1990). *Energía personal. Técnicas prácticas para su pleno desarrollo y aprovechamiento*. Barcelona: Ediciones Índigo, S. A.
Blay, A. (2006). *Ser. Psicología de la autorrealización* (2.ª ed.). Barcelona: Ediciones Índigo (e.o.: 1992).
Cabrera, J. (2007). *Tendencias en enfoques sobre creatividad humana. Una mirada evolutiva de la conciencia creadora*. Tesis doctoral (en curso). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
Chuang Tzu (1977). En Lao Tse, y Chuang Tzu, *Dos grandes maestros del taoísmo*. Madrid: Editora Nacional.
Cirigliano, G. F. J., y Villaverde, A. (1985). *Dinámica de grupos y educación. Fundamentos y técnicas* (17.ª ed.). Argentina: Humanitas (e.o.: 1966).
Coll, J. L. (1976). *Cosas mías* (3.ª ed.). Barcelona: Planeta.
Dadamia, O. M. (2001). *Educación y creatividad. Encuentro en el milenio*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
Freinet, C. (1999). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna* (39.ª ed.). México: Siglo XXI (e.o.: 1969).
Gervilla, A. (1986). *La creatividad en el aula: actividades para un currículum creativo*. Málaga: Innovare.
Gervilla, M. Á. (2003) (Dir.). *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro* (2 vols.). Madrid: Dykinson.
Gimeno Sacristán, J. (1976). *Una escuela para nuestro tiempo*. Valencia: Fernando Torres.
González Fontao, M. P., y Martínez Suárez, E. M. (2006). Recursos para la Planificación de la Enseñanza Creativa. *Innovación Educativa* (16), 87-97.
Guilford, J. P. (1976). Creatividad: Retrospectiva y Prospectiva. *Innovación Creadora* (1), 9-21.
Guilford, J. P.; Lageman, J. K.; Eisner, E. W.; Singer, J. L.; Wallach, M. A.; Kogan, N.; Sieber, J. E., y Torrance, E. P. (1994). *Creatividad y educación* (3.ª reimp.) Barcelona: Editorial Paidós, S. A. (e.o.: 1971).
Herrán, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: Editorial San Pablo, S. A.
Herrán, A. de la (1998). *Cómo estudiar en la universidad. Didáctica y práctica de un tema transversal universitario*. Madrid: Universitas.
Herrán, A. de la (1998b). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: Editorial San Pablo, S. A.
Herrán, A. de la (2000). Hacia una Creatividad Total. *Arte, Individuo y Sociedad* (12), 71-89. Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica. Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Publicaciones.
Herrán, A. de la (2003). El Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en Educación. *Revista Complutense de Educación*, 14 (2), 499-562.
Herrán, A. de la (2003b). Deterioro de la Creación Científica en el Ámbito Educativo: Una Perspectiva Evolucionista. *Revista Complutense de Educación*, 14 (1), 11-56.
Herrán, A. de la (2003c). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Hergué
Herrán, A. de la (2006). Hacia una creatividad *complejo-evolucionista*. Redefinición del concepto de creatividad desde una educación de la conciencia. En S. de la Torre, y V. Violant (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad. Vol. 1: Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Málaga: Aljibe.
Herrán, A. de la, y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Universitas.
Herrán, A. de la, y Muñoz, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Editorial Dilex.
Laferrière, G. (1997). *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica*. Ciudad Real: Ñaque.
Logan, L. M. y Logan, V. G. (1980). Estrategias para una enseñanza creativa. Barcelona: Oikos-Tau (e.o.: 1976).

Lowen, A. (2002). *La experiencia del placer*. Buenos Aires: Paidós.
Marín Ibáñez, R. (1975). *Técnicas del pensamiento creativo*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
Marín, R. (1984). *La creatividad.* Barcelona: CEAC.
Marín, R., y Torre, S. de la (1991). *Manual de creatividad*. Madrid: Vicens-Vives.
Navarro, R. (2003). La creatividad y el interés en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En M. Á. Gervilla, *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro* (tomo I). Madrid: Dykinson.
Parada, L. (2007). *El juego dramático. Un ambiente creativo para el desarrollo del pensamiento metafórico en la enseñanza formal de adolescentes*. Tesis doctoral (en preparación). Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
Prado, D. de (1988). *Técnicas creativas y lenguaje total.* Madrid: Narcea.
Prado, D. de (2005). *Relajación creativa integral. Principios y técnicas*. Santiago de Compostela: Instituto Avanzado de Creatividad Aplicada Total.
Rodríguez Estrada, M. (1994). *Mil ejercicios de creatividad clasificados*. México: McGraw-Hill.
Sampascual Maicas, G. (1982). *Entrenamiento en la creatividad*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.
Sikora, J. (1979). *Manual de métodos creativos*. Buenos Aires: Kapelusz.
Simon, S. (1998). *101 juegos divertidos para desarrollar la creatividad de los niños*. Barcelona: Círculo de Lectores (e.o.: 1989).
Skinner, B. F. (1982). *Tecnología de la enseñanza* (5.ª ed.). Barcelona: Labor (e.o.: 1970).
Sternberg, R. (2001). La Creatividad es una Decisión. *Conferencia. I Congreso de Creatividad y Sociedad*. Barcelona, 29 de septiembre.
Suárez, C. C. (2007). Tendencias en la Formación Docente. *Planeación y Evaluación Educativa* (40), 27-32. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores de Aragón.
Torrance, E. P. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.
Torrance, E. P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Marova.
Torre, S. de la (1987). *Educar en la creatividad*. Madrid: Narcea.
Torre, S. de la (1991). *Evaluación de la creatividad*. Madrid: Escuela Española.
Torre, S. de la (1993). *Aprender de los errores*. Madrid: Escuela Española.
Torre, S. de la (1993). La creatividad en la aplicación del método didáctico. En M. L. Sevillano García, y F. Martín-Molero (Coords.), *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid: UNED.
Torre, S. de la (2001). Presentación del Congreso. *I Congreso de Creatividad y Sociedad*. Barcelona, 27 al 29 de setiembre.
Torre, S. de la (2003). Creatividad Comunitaria. *I Jornadas sobre Creatividad y Sociedad. El Desarrollo Creativo de la Comunidad*. Ceuta, 15-17 de mayo.
Torre, S. de la (2003b). *Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica*. Barcelona: Octaedro.
Torre, S. de la (2006). Creatividad en la Educación Primaria. En S. de la Torre y V. Violant, *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1: *Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Málaga: Aljibe.
Torre, S. de la (2006b). Los cuatro puntos cardinales en la evaluación de la creatividad. En S. de la Torre, y V. Violant, *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 2: *Cómo investigar y evaluar la creatividad*. Málaga: Aljibe.
Torre, S. de la (2006c). Un modelo polivalente para evaluar la creatividad. En S. de la Torre, y V. Violant, *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 2: *Cómo investigar y evaluar la creatividad*. Málaga: Aljibe.
Torre, S. de la, y Violant, V. (2001). Estrategias Creativas en la Enseñanza Universitaria. Una Investigación con Metodología de Desarrollo. *Creatividad y Sociedad* (3), 21-47.
Wilson, E. O. (1999). Consilience. *La unidad del conocimiento*. Barcelona: Círculo de Lectores.
Zacarés, J. J., y Serra Desfilis, E. (1997). *La madurez personal: Perspectivas desde la psicología*. Madrid: Ediciones Pirámide, S. A.

BIBLIOGRAFÍA DE ESTUDIO

Borrajo, G. (1998). *Expresión creativa desde la cuna*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Herrán, A. de la (2008). Creatividad para la formación. En J. C. Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de Didáctica General*. Madrid: CCS.

Lagemann, J. K. (1991). Procedimientos que desalientan al niño creativo, en Guilford y otros, *Creatividad y Educación*. Barcelona: Paidós.

Mateo Lepe, E., y Menchén Bellón, F. (1983). *Cómo fomentar la creatividad en la familia, en la escuela*. Madrid: Marsiega.

Rodríguez Estrada, M. (1998). *Manual de creatividad. Los procesos psíquicos y el desarrollo* (5.ª reimp.). México: Trillas (e.o.: 1985).

ACTIVIDADES

Presenciales

Gran grupo

1. «Entrevista pública» sobre tópicos de la creatividad a una persona muy creativa, mejor si incluye facetas de investigadora, experimentada y docente.
2. «Experimentar la estimulación de la creatividad»: construir fichas descriptivas sobre «técnicas de estimulación de la creatividad». Seleccionar «n» de ellas. Con la técnica del «puzzle», dividirse en «n» grupos origen de «n» componentes. Trabajar en los grupos monográficos las técnicas que toquen y dialogar sobre modos de practicarlas. Volver al grupo-origen y ponerlas en práctica. Valorar su utilidad formativa.

Seminario

1. «Clasificación conceptual»: con abundante material impreso, libros y algunas publicaciones periódicas sobre creatividad, intentar clasificar definiciones sobre creatividad. ¿A qué puede deberse su diversidad? Hacia un concepto provisional propio. Cruzar los hallazgos con el trabajo de otro grupo de seminario. Llegar a conclusiones.
2. «Debate»: se forman dos grupos, unos favorables a la «enseñanza expositiva» como técnica contraria a la creatividad y otros críticos. Análogamente con la «enseñanza por descubrimiento». El objetivo es superar posiciones duales.

No presenciales

1. «Visita a centros docentes»: formar grupos en el aula, para conocer cómo se desarrolla la creatividad por etapas o ciclos. Visitar aulas de ese nivel en varios centros, dialogar con profesores, alumnos, jefes de estudios, director, etcétera. Estudiar los hallazgos inductivamente y sacar conclusiones.

2. «Congreso o Jornadas sobre Creatividad»: intentar diseñar un pequeño proyecto de investigación, desarrollarlo y presentarlo para su aceptación en un evento sobre creatividad. Tanto si se acepta o no, asistir al evento a través de algún representante. Traer a clase materiales, actas, documentos, CD y compartir la experiencia didáctica.

9 Didáctica de la motivación

JOAN MALLART I NAVARRA
Universidad de Barcelona

«Hay que evitar que los alumnos se aburran en las aulas.»

JEROME BRUNER, *El País*, 9 de abril de 2007.

INTRODUCCIÓN

Las palabras de Bruner reclaman tener en cuenta el interés discente. William James, por su parte, insistía para que los maestros llenasen a su alumnado de una *curiosidad devoradora*, pero no explicitó cómo debían hacerlo. La motivación siempre ha sido un tema nuclear del aprendizaje dentro de la Didáctica. Curiosamente, hoy no se encuentra desarrollado en los manuales más recientes, mientras que sigue siendo un tema básico en psicología de la instrucción. Cada año se publican, sólo en Norteamérica, más de 500 trabajos sobre motivación escolar. Creemos que con el estudio de la motivación no sólo se trata de fundamentar el motor de un aprendizaje libre y consciente, sino también de buscar el camino hacia la consecución de un compromiso existencial y la vía para ayudar a cada uno a encontrar el sentido de su propia vida.

1. ACTUALIDAD Y CONCEPTUALIZACIÓN

La visión más actual no entiende la motivación como una serie de fuerzas internas solamente (instintos, voluntad, energía psíquica), ni tampoco la explica en términos estrictamente comportamentales, reflejo de estímulos ambientales y refuerzos externos. El enfoque cognitivo entiende hoy la motivación como un proceso que trata de explicar cómo el conjunto de pensamientos, creencias y emociones se transforma en una acción determinada a la consecución de objetivos. Se ha definido como el proceso por el cual la actividad dirigida a un fin es instigada y mantenida (Pintrich y Schunk, 2004: 4).

La motivación dirige y sostiene la actividad del organismo. Hablamos de un conjunto de procesos personales internos implícitos en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta. Hay, pues, tres dimensiones: activadora, directiva y persistente. Estar motivado es

una actitud. Se está motivado cuando se siente la necesidad de aprender, cuando uno se esfuerza y persevera. Pero aun siendo un factor básico, la motivación no lo es todo. El rendimiento académico es función de la motivación, pero también de las capacidades individuales —incluida la maduración— y del ambiente. La motivación no es la causa eficiente del aprendizaje. No produce aprendizaje alguno por sí misma, como tampoco alimenta el apetito. El aprendizaje es producido por el ejercicio. Y este ejercicio sí que puede ser motivado o incentivado de alguna manera.

El motivo es interior, propio de cada alumno, primario. Por sí mismo induce, mantiene y dirige la acción, ya que hace que se sienta la necesidad de actuar. El incentivo, en cambio, es un estímulo exterior, propio de la intervención del profesorado, secundario, convertido en medio para un fin. Unos y otros (motivos e incentivos) pretenden la consecución de objetivos. Motivar, en el sentido de incentivar es hacer venir el deseo de saber, de aprender. Es predisponer para que se aprenda, establecer una relación entre la tarea y las experiencias, intereses, valores o aspiraciones de cada alumno. En fin, se trata de aprovechar el interés natural avanzando en su misma dirección.

El humanismo que propugnamos representa una valoración de la persona global y de su dignidad. Se cree en ella y se confía en cada uno de los estudiantes. En lugar de hallarse en lados opuestos, se camina junto a ellos contando con su participación, con el compromiso común en unos valores y objetivos. La confianza en la persona, lejos de hacernos parecer ingenuos logra promover profecías de éxito que acaban cumpliéndose en la mayoría de los casos —aquel que sospecha, invita a ser traicionado, decía Voltaire. Es preferible dejarse engañar diez veces antes que perder una sola vez la confianza en la humanidad. Porque se puede engañar una vez a todos, e incluso se puede engañar siempre a alguien; pero nunca se puede engañar siempre a todos (Lincoln). Piense usted que siempre es más noble engañarse alguna vez que desconfiar siempre (Jacinto Benavente)—. Esta posición no es una fácil y cómoda actitud de no-intervención docente, como se había achacado erróneamente a Carl Rogers, sino que más bien parte de la creación de un ambiente colectivo de libertad y compromiso. Con su decidida participación, todos pueden tener su lugar, e incluso destacar en aspectos en que su interés y capacidad lo hacen posible. La posición humanista destaca el valor del esfuerzo, con optimismo y confianza. Parte de creer firmemente en las personas, proponiendo expectativas elevadas, vinculadas a valores como el compromiso en unas metas elevadas, el servicio y la solidaridad.

Unimos a la posición humanista una exigencia de esfuerzo autoimpuesto, para superar retos o desafíos adaptados al nivel del alumnado. El valor educativo de este esfuerzo se relaciona con la formación de la voluntad y la obtención de un autocontrol imprescindible para llegar a la autonomía personal y la dirección del propio proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, sin necesidad de coacciones externas.

La forma de llegar a movilizar este esfuerzo se basa en la consecución de un clima de aula que, superando la actitud de simple respeto a la personalidad de cada estudiante, llegue a un verdadero aprecio personal demostrado continuamente y verbalizado. El factor personal del educador es —después del alumnado— la clave más importante, tanto en la motivación como en la formación en general. Eso se sabe y no siempre se actúa consecuentemente con ello.

La motivación no produce el aprendizaje, pero es condición necesaria para que se pueda llevar a cabo. Enciende la chispa que pone el motor en marcha, aunque no hace mover nada por sí misma. Es la voluntad la que, motivada, lleva a actuar. Es la dedicación consciente y constante, la que realiza las actividades. Y son estas actividades bien seleccionadas las que provocarán el aprendizaje.

El valor automotivador del yo ideal, de aquello que queremos ser y de aquello que queremos evitar al mismo tiempo, es como un puente entre el presente y el futuro que imaginamos pero que no acontecerá espontáneamente, sino gracias a la labor de nuestro esfuerzo constante. Y para forjar un yo ideal se precisan unos objetivos claros a corto y largo plazo, así como una planificación de actividades para llegar a obtenerlos. Otra vez surge la actividad como factor principal, mientras que la motivación solamente es la llama y el motor.

Entre la ansiedad y el aburrimiento, Csikszentmihalyi (1997) demuestra que, cuando el nivel del reto que supone una actividad es demasiado bajo, también descienden su poder motivador y los resultados. Si el reto es demasiado difícil, se pueden llegar a producir ansiedad y desánimo. Sin embargo, es mejor reclamar siempre un mayor esfuerzo del que se esperaba. Elevar las expectativas, empezando por desafíos más difíciles, con un alto nivel de exigencia y luego ir bajando de intensidad. Pero cuidando en todo momento los aspectos afectivos y sociales, yendo el educador siempre por delante, para demostrar que lo que pide se puede realizar, haciéndolo él mismo antes, dando mucho más antes de recibir: siendo afable y teniendo pequeños detalles con los alumnos.

2. TEORÍAS MÁS RELEVANTES

2.1. Maslow: Teoría de las necesidades

Como muchos psicólogos, también Abraham Maslow ha elaborado su catálogo de motivaciones humanas: McDougall en 1908, Klineberg, Lersch... Pero la más difundida es la de Maslow. En nuestras actividades, trabajo, estudio, los seres humanos queremos satisfacer unas necesidades. Este autor mostró cómo se jerarquizaban. Una vez satisfecha una necesidad, ya no representa ningún factor motivador. La motivación viene condicionada por necesidades que pueden variar según el momento de la vida de cada persona. Los motivos son personales, individuales y más de un motivo puede actuar simultáneamente dentro de un área de necesidades.

La primera motivación de un sujeto es la satisfacción de sus necesidades más primarias, condición ineludible para pasar a satisfacer otros niveles más elevados. Todos tenemos necesidades de bajo nivel y otras de nivel superior. Las motivaciones aparecen jerarquizadas de manera ascendente. La conocida jerarquía de necesidades de este autor comprende cinco niveles, a los que se añadió posteriormente otro nivel cognitivo y aún otro estético. Los cuatro primeros van ligados al déficit y el superior se denomina necesidad del ser.

a) Motivos primarios inferiores, de supervivencia o fisiológicos: respiración, alimentación, descanso, sexo, homeostasis y bienestar.
b) Necesidades de seguridad, deseo de protección y estabilidad, de conservación a largo plazo de la vida y la salud.
c) Necesidades sociales, de afiliación y pertenencia a un grupo, de compañía, relaciones de aceptación social, establecimiento de lazos afectivos, amistad, afecto y amor.
d) Necesidad de reconocimiento de éxito o prestigio, logro, dignidad, reputación. Todo ello ha de conducir a aumentar la autoestima, a través de la asunción libre de responsabilidades.
e) Motivos superiores de autorrealización personal auténtica, de llegar a ser lo que uno es capaz de ser, desarrollando completamente el propio potencial humano y aproximando el yo real al yo ideal.

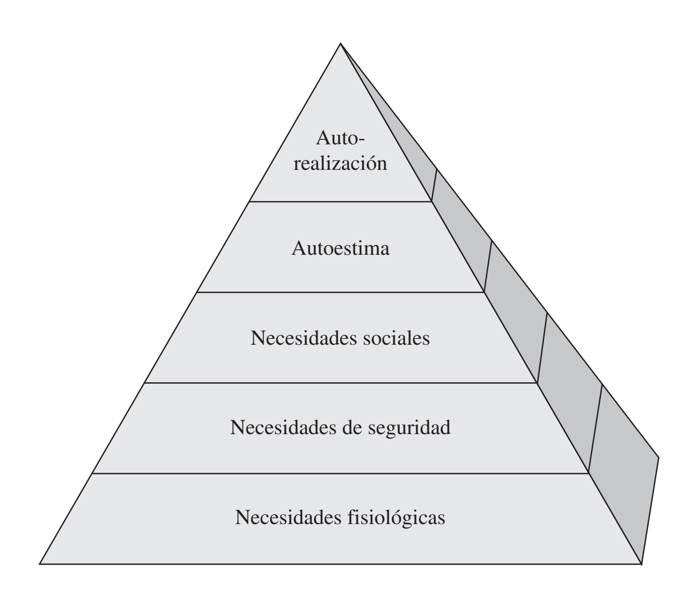


FIGURA 9.1. Pirámide de las necesidades de Abraham Maslow.

La teoría de Maslow es humanista como la de Rogers. Este humanismo es conocido como la tercera fuerza —la teoría humanista se llamó «tercera fuerza» porque se contraponía al psicoanálisis y al conductismo. Sus teóricos entienden la motivación, no como algo externo o provocado por fuerzas ambientales, sino que obedece a factores intrínsecos como la necesidad de autorrealización (Maslow), la tendencia de actualización innata (Rogers) o la necesidad de autodeterminación (Deci, Ryan)—. Se caracteriza por una notable insistencia en la necesidad superior de autorrealización, entendida como proceso continuo para llegar al desarrollo pleno de la persona.

2.2. Atkinson: Teoría de la motivación de logro

La motivación de logro se basa en el deseo de tener éxito. La teoría clásica de Atkinson considera tres factores determinantes de la conducta orientada hacia el logro:

a) El motivo del logro (*achievement*) es el resultado del conflicto que se produce entre el deseo de obtener éxito y el de evitar el fracaso, combinándose ambas tendencias. La fuerza del deseo no es la misma en todas las personas. Hallamos muchas diferencias individuales en la capacidad para experimentar el orgullo del éxito y la vergüenza o ansiedad derivadas del fracaso.
b) Las expectativas de éxito coinciden con la percepción subjetiva de las probabilidades de triunfar en la tarea. La expectativa es una anticipación cognitiva a partir de indicios que hacen prever las consecuencias de la acción emprendida.
c) El grado del incentivo, grado de reto o desafío que implica la tarea, puede dar lugar a un sentimiento mayor o menor de competencia. El atractivo de cada meta depende del grado de significación para el sujeto y de la dificultad de la tarea.

En todas las personas hay presente al mismo tiempo, tanto la necesidad de obtener éxito, como la de evitar el fracaso. Los alumnos más motivados por el éxito:

a) Tienden a seleccionar problemas que planteen retos moderados (realizaciones «realistas», que pueden llegar a cumplir bien).
b) Suelen perseverar, esforzándose durante bastante tiempo, antes de renunciar a los problemas difíciles.
c) Disminuyen la motivación si consiguen algún éxito con demasiada facilidad.
d) Responden mejor a tareas de retos mayores, por ejemplo con calificaciones más estrictas, problemas nuevos o infrecuentes y ante la oportunidad de volver a intentarlo cuando han fallado.
e) Suelen obtener mejores calificaciones ante otros compañeros de capacidad similar.

En cambio, los alumnos más motivados por la necesidad de evitar el fracaso:

a) Optan por problemas más fáciles, o bien por otros demasiado difíciles.
b) Se sienten desanimados por los errores y estimulados por el éxito.
c) Responden mejor a las tareas que ofrecen retos menores. Se sienten reforzados en caso de éxito, ante notas más laxas, no tan estrictas como las que motivaban al grupo anterior.
d) Responden mejor a un aprendizaje fragmentado en pequeñas tareas, y cuando se evita el reconocimiento público del error.

Deci y Ryan (1985) consideran esta motivación como intrínseca ya que un sujeto se halla motivado hacia el rendimiento cuando inicia o persiste en actividades de las cuales se podría derivar el sentimiento de competencia y de autodeterminación que proporciona el éxito. Un éxito que se hace patente cuando la actividad del sujeto consigue ajustarse a unos criterios de ejecución preestablecidos, que definen el nivel de dificultad y, por consiguiente, de desafío frente al cual el sujeto ha de aplicar sus habilidades.

2.3 Weiner: Teoría de la atribución

Todo el mundo *atribuye* a causas diferentes la explicación de por qué ocurren las cosas de una determinada manera. Las atribuciones son las causas de nuestros éxitos y fracasos, según nuestra opinión. Estas causas explican el resultado de nuestras acciones e influyen a su vez en acciones posteriores. Lo que influye sobre todo es nuestra manera de valorar las acciones. Las respuestas del alumnado a la pregunta de cuáles creen que son las causas de sus éxitos o fracasos, siempre subjetivas, pueden ser: la capacidad, el esfuerzo, la suerte, una ayuda, el interés, la claridad de las instrucciones recibidas... Las causas del éxito o del fracaso, según Weiner, pueden ser internas o externas al sujeto, estables o variables, controlables o no controlables, tal como se recoge en el Cuadro 9.1.

Las atribuciones son determinantes primarias de la motivación porque influyen en las expectativas, en las reacciones afectivas, en la conducta y en sus resultados. Hay el peligro de atribuir el éxito o el fracaso a causas *internas estables incontroladas* porque pueden hacer variar o inhibir la motivación, como cuando el alumno dice: «No puedo más». Se debe relacionar la tarea escolar con un verdadero *esfuerzo personal*. Elogiaremos, por tanto, el éxito conseguido como fruto del trabajo, ya sea individual o colectivo. Tendremos en cuen-

CUADRO 9.1. Taxonomía de las causas del éxito o fracaso percibidas (Weiner, 1992)

	Causas internas		Causas externas	
	Estables	**Variables**	**Estables**	**Variables**
Controlables	Esfuerzo habitual: «Estudio mucho»	Esfuerzo inmediato: «No me preparé bastante»	Actitudes del profesorado: «No le caigo bien, me tiene manía»	Ayuda no habitual: «Yo solo no lo habría conseguido nunca...»
No controlables	Capacidad, habilidad: «Se me da bien»	Estado de ánimo: «Hoy no estoy por...»	Dificultad de la tarea: «Era demasiado difícil»	Suerte: «Leí este tema antes del examen»

ta que el éxito escolar aumenta la motivación fundamentalmente cuando los alumnos atribuyen los resultados a su propio esfuerzo y no a otras personas o factores que no pueden controlar.

2.4 Bandura: Teoría del aprendizaje social

Esta teoría amplía considerablemente la concepción conductista tradicional, recogiendo también factores cognitivos. El aprendizaje por imitación es diferente de la conducta por imitación, según Bandura. Mientras que el principio de contigüidad explica el aprendizaje por imitación, el principio de refuerzo explica la conducta de imitación. El hecho de imitar depende tanto de las características del modelo como de las del aprendiz. Se trata de una teoría cognitivista porque las creencias, expectativas, intenciones, metas y valores, anticipaciones y autoevaluaciones del aprendiz son nuevos factores clave para explicar la motivación de una manera cognitiva.

Si el modelo es suficientemente potente, si se quiere o se respeta a una persona, si se la admira, cualquiera y especialmente los niños pueden y quieren imitar sus acciones, aún las más complejas. La primera fuente de motivación la constituyen nuestros propios pensamientos y proyecciones acerca de los resultados —éxitos o fracasos—, basados en las experiencias anteriores. A partir de aquí, imaginamos las consecuencias futuras de nuestros actos: *a*) expectativas: ¿qué obtendré con ello?; *b*) intenciones: deseo acabar esto para poder pasar a hacer otra cosa; *c*) previsiones: me llevará tanto tiempo, que no lo acabaré; *d*) autoevaluación: no soy bastante bueno en este tema, por tanto, lo evitaré.

La segunda fuente de motivación la constituyen los objetivos de la tarea de aprendizaje. Este establecimiento activo de metas motiva mucho y, a la vez, estas metas servirán más tarde para evaluar los resultados de nuestras acciones. Cuando los alumnos adopten como propios los objetivos que inicialmente eran propuestos por el profesorado, se vuelven más automotivados. Los objetivos han de ser claros, razonables, asequibles, posibles de conseguir. Nadie tiene interés en iniciar un viaje en cuya decisión no ha podido participar. Pero, si lo convierte en suyo propio, será el primer interesado en llegar al destino.

3. TIPOLOGÍA: POSITIVA O NEGATIVA; MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

Primero, distinguiremos entre motivaciones positivas y negativas. Las últimas son muy peligrosas, así que conviene descartarlas en educación cuando suponen coacciones, amenazas físicas o psíquicas. No tienen cabida en el proceso educativo las humillaciones de ningún tipo. Podemos hablar de lo que representan la censura o los castigos, inevitables en algunas situaciones. El castigo o sanción negativa puede ser la consecuencia inmediata de algunas acciones. En el caso de actuaciones injustas, se impone la reparación del mal que se hubiera podido producir. Pero no se debe convertir nunca un castigo en una respuesta automática, ni en la aplicación de un reglamento estricto de manera acrítica. En una visión educadora y humanista, el castigo debe consistir en poner en condiciones de hacer bien aquello que se ha hecho mal, reconociendo el error y ayudando a reparar los perjuicios causados. Por tanto, es otra oportunidad positiva de educar que no se puede desperdiciar. —El castigo debe situarse en su justo lugar, sin desaparecer en una pseudopedagogía que abdica de su misión y no dice nunca que no, ni abusando de una sanción que no sea educadora a la vez que reparadora. Una prueba de la importancia de este justo lugar está en el eco que ha tenido en Italia el artículo de Claudio Magris: Elogio del saber castigar (*Il Corriere della Sera*, 5 de agosto de 2007)—.

No podemos jugar con los afectos: «Te has portado mal y ahora no te quiero» debe substituirse por: «Te quiero más que nunca, por eso te corrijo, y me duele.» El disgusto se muestra hacia la acción reprobada y no por la persona, que siempre quedará salvada.

Es natural que a veces se deba poner freno y límites a la natural expansión de los niños y jóvenes. Aunque no cometan faltas muy graves, pueden tener errores y conductas que lleguen a interferir el propio desarrollo personal o la convivencia social. En estos casos habrá que decirles que no, poniéndoles límites de una manera firme. Quien no ha recibido nunca negativas, o ha tenido pocas frustraciones, puede llegar a creer que se lo merece todo y que solamente tiene derechos, sin ningún deber.

En contraposición con los castigos, son motivaciones positivas todas las demás, como los premios, alabanzas o simples aprobaciones. También han de ser mesurados, ya que el abuso y la repetición innecesaria puede hacerles perder su efecto y conseguir resultados no previstos.

La motivación es una energía cuya fuente puede ser externa —ambiental—, o interna —intereses, valores, pensamientos, actitudes, expectativas—. La motivación intrínseca se refiere al interés despertado por el tema en sí mismo. La extrínseca, más indirecta, nos mueve por las ventajas de saber, por las consecuencias que se derivan de los actos, por la atracción que representa la figura del profesor, o por el interés que despierta el método didáctico utilizado (lúdico, activo...).

Deci y Ryan (1985) entienden la motivación intrínseca como la tendencia natural a procurar los intereses personales y ejercitar las capacidades, y al hacerlo, buscar y conquistar desafíos. Woolfolk ha hecho notar que, cuando se nos motiva de forma intrínseca, no necesitamos ni premios ni castigos que nos empujen a trabajar porque la actividad es ya la recompensa por sí misma.

Hay varios tipos de motivación extrínseca. Si se produce a través de medios exteriores, como premios y castigos o bien cuando el individuo empieza a internalizar las razones de sus acciones. Incluso se puede considerar aquí una situación de identificación, con alguien cuya conducta motivada es importante para el individuo. La internalización de motivos extrínsecos se regula a través de la identificación personal positiva.

CUADRO 9.2. Tipología de la motivación

Motivación extrínseca	Motivación intrínseca	Motivación trascendente
Motiva al sujeto desde el exterior. Depende de premios y castigos como reforzadores externos de la conducta. Pendiente de la presión social. Tendencia a evitar del castigo. Disminuye la motivación para aprender. El materialismo, el consumismo y el ansia de obtener recompensas sensoriales, serán un límite negativo de este tipo de motivación.	Procede del interior de uno mismo y no depende de recompensas externas. Permite experimentar sentimientos de competencia y produce el deseo de aumentarla. Elección óptima de tareas de forma libre. Experiencia de autonomía personal y responsabilidad. Deleite en las tareas porque satisface el interés, la curiosidad y necesidad personal. Favorece la automotivación para aprender. Corre peligro de hiperdesarrollar el ego.	Motivación propia de seres humanos. Por encima de las inclinaciones instintivas. En conexión directa con la voluntad personal. Intenta satisfacer solidariamente las necesidades de otras personas. Vincula con la sociedad.

Para Rousseau, no deberían utilizarse recompensas artificiales, ya que las formas de coerción, censura o castigo brotan espontáneamente del comportamiento natural. Los cognitivistas insisten en la motivación intrínseca, en la búsqueda personal de significado en el aprendizaje, en la motivación del éxito o consecución del objetivo. Los conductistas, en cambio, ponían el énfasis en la motivación extrínseca, exterior, reforzando la conducta con estímulos externos. Posiblemente a corto plazo conseguían cierta eficacia. Pero a la larga es mucho mejor la primera.

Intrínseca o extrínseca son dos polos extremos de un mismo *contínuum* en el cual nos hallamos casi todos. Estos extremos van desde la total autodeterminación (intrínseca) hasta la dependencia máxima (extrínseca). El punto medio se encuentra en el ejercicio de la capacidad humana para decidir libremente a qué fuentes de motivación responderemos prioritariamente. Este ejercicio racional nos obliga a hacer uso de la voluntad para seguir o para imponernos a requerimientos ambientales, necesidades fisiológicas o sociales.

Es lógico que resulte preferible la motivación intrínseca siempre que sea posible. Pero no siempre lo es. Cuando esto sucede, los motivos secundarios podrían llegar a convertirse en primarios. Combinaríamos la motivación interna a la vez que una sana incentivación externa. Se puede estar motivado, pero si el ambiente es hostil desaparecerá la motivación. Y también los incentivos serán inoperantes sin una verdadera motivación interior.

Bernardo y Basterretche (1995) hablan también de otro tipo de motivación, que además de mantener los aspectos positivos de la motivación intrínseca, la supera al paliar sus posibles efectos de ensimismamiento egoísta.

4. PRINCIPIOS BÁSICOS DE ACTUACIÓN

Casi todos los autores que se han ocupado del tema, como Mendler (2004: 25-26), Vidal (2005: 36-37), Rodríguez y Luca de Tena (2001: 159), Mallart (2005: 89-92), han propuesto una serie de enunciados en forma de axiomas o principios más o menos generales. Nuestra propuesta (Mallart, 2005: 89-92) constaba de unos 40 puntos, de los cuales presentamos aquí un breve resumen.

a) Motivar es predisponer positivamente al alumnado para un esfuerzo libremente elegido.
b) El aprendizaje es irrealizable sin motivación.
c) No hay ningún alumno sin motivación: conviene aprovechar su curiosidad natural.
d) No se ha de incentivar exigiendo prerrequisitos no poseídos. Las capacidades y los motivos siempre son personales, distintos de los que tienen los demás.
e) El entusiasmo del profesor constituye uno de los incentivos más eficaces. El profesor optimista refuerza positivamente el trabajo de clase, con alegría y humor. Las expectativas del profesorado condicionan los resultados. En caso de prejuicios, éstos se convertirán también en profecías que acabarán cumpliéndose. La confianza genera confianza y conduce al éxito. La desconfianza, al contrario, lleva frecuentemente al fracaso y siempre al malestar.
f) El aprendizaje cooperativo es de mejor calidad y más motivador que el competitivo.
g) El trabajo creativo, libre y autónomo motiva y aumenta la autoestima. Los resultados siempre son mejores cuando se trabaja libremente.
h) Son estímulos positivos la alabanza, la recompensa, el elogio, y también la demostración de interés personal.
i) Destacar el valor y la utilidad que puede tener un conocimiento desde el punto de vista personal o social es otra interesante fuente de motivación.
j) La participación democrática en la toma de decisiones sobre todo aquello que concierne al alumnado motiva más que la obediencia ciega.
k) El clima escolar positivo es uno de los factores básicos para el aprendizaje.
l) La armónica disposición del espacio tiene efectos muy positivos en el estado de ánimo. Se ha de poder modificar la disposición física de la clase en función del tipo de actividad y de la interacción que requiera. El alumnado debe sentirse a gusto y seguro en el aula, tanto con seguridad física como psíquica.

5. FUENTES DE MOTIVACIÓN DIDÁCTICA

Son fuentes de motivación todo aquello que puede provocarla de manera persistente. En el aula, estas fuentes pueden ser de tres tipos: *naturales* (la curiosidad y los intereses), *provocadas* externamente (incentivos), o bien *autointencionales* (propias del mismo sujeto). No hay duda de que estas últimas representan un estadio alto de madurez y son las más valiosas porque suponen el compromiso individual del educando con sus objetivos vitales.

Las *fuentes naturales* se imponen por sí mismas, están basadas en la curiosidad natural del ser humano, en las necesidades (biológicas, psicológicas, sociales) y en los intereses personales. La curiosidad no es más que la actitud de estar motivado intrínsecamente. En este caso, los estímulos provienen del exterior, del entorno, pero tienen su raíz en el interior.

Por tanto, se tratará de abrir las puertas y ventanas de la clase y de la escuela, entroncando con las necesidades infantiles y juveniles. Abrir la clase al mundo y a la experiencia, aprovechando los recursos del medio y los acontecimientos de actualidad.

Aprovechar la curiosidad natural significa aprovechar los intereses naturales de los alumnos; también sus intereses de tipo extraescolar, y vincularlos con el mundo escolar cuando sea posible. La vida misma, la utilidad, la realidad, el trabajo activo ligado a los intereses reales del alumnado, es una de las principales fuentes de motivación. Trabajando prácticamente en casos reales, el alumnado puede percibir que lo que está haciendo es útil y que le va a servir, que no se trata de contenidos lejanos o abstractos. Por tanto, la enseñanza estará vinculada al medio más próximo y a la vida real. Eso exige actividades de proyectos, trabajar con estudios de casos, con materiales auténticos, talleres y laboratorios, excursiones y visitas culturales. Destacamos especialmente este último punto, en contacto con el aire libre. La actualidad, la realidad y la experimentación promueven una actividad instructiva motivada.

Algunos de los mayores genios de la didáctica han basado todo su sistema pedagógico en lo que ellos creían que eran los intereses naturales del alumnado. Para Decroly, los intereses eran: alimentarse, defenderse de la intemperie (vestirse y cobijarse), defenderse de los peligros y proteger la salud, trabajar, descansar y recrearse. Para Dewey se podían distinguir intereses sociales (compartir experiencias), constructivos (hacer cosas, jugar), investigadores (interrogar, experimentar) y expresivos (comunicar). Creemos preferible todavía conocer los intereses concretos de los alumnos concretos. Cada uno tendrá los suyos.

Son *fuentes provocadas* o incentivadoras las que proceden del impacto causado por algún estímulo externo nuevo o potente, así como aquellas que proceden del contacto emocional, de la creatividad, del sentido del humor... Este impacto puede ser causado por la personalidad del profesor (voz, presencia física, dinamismo y entusiasmo) o por los recursos didácticos (cine, música, audiovisuales, métodos y medios) que utiliza.

La personalidad del profesor, su liderazgo democrático, sugestivo y estimulante, la imagen del profesor entusiasta, su valor modélico que despierta admiración, promueve identificaciones positivas, contagia ilusión, es también una de las fuentes principales de motivación. Para ello, el profesor ha de estar —también él— motivado, ha de vivir lo que enseña, y ha de apreciar sinceramente a su alumnado. Hay que recordar que nadie puede dar aquello de lo que carece.

El material didáctico variado, intuitivo, concreto y manipulable, convierte en interesantes las actividades que lo utilizan. Hoy día, no sólo contamos con los materiales tradicionales (Decroly, Montessori, Froebel), sino también con todo el apasionante mundo tecnológico audiovisual y multimedia. Sin perder de vista el uso de materiales auténticos, con los cuales se constituirán exposiciones y museos escolares permanentes o temporales de tipología variada (minerales, terrarios, vivarios, archivos históricos, murales...).

En relación con el material audiovisual e informático, la didáctica del siglo XXI exige un amplio uso, inteligente y equilibrado. Sin volcarnos de manera acrítica y sin ignorar el mundo de los videojuegos. Existen materiales preparados y además cada profesor puede, si lo desea, promover realizaciones interesantes y motivadoras.

En el caso del material audiovisual, los medios de comunicación han de tener un papel preponderante. El cómic, la prensa y la radio, son medios de todos los tiempos que despiertan interés por sí mismos y por su contenido de actualidad. La educación para la comunicación reclama la presencia ponderada y crítica de la televisión en el aula, aprovechando su valor intuitivo e instructivo. El cine merece todo un apartado muy especial, su uso ha de ser planificado y no ocasional, preparando minuciosamente sesiones de cine-fórum que impliquen la participación activa del alumnado y no contribuyan a substituir el pensar por el ver.

El teatro tiene un valor educativo y motivacional evidente, aunque a menudo se halla infrautilizado en las aulas porque, al lado de su dimensión lúdica, posee un nivel de exigencia de participación, trabajo continuado y esfuerzo por parte de educadores y estudiantes.

Las *fuentes intencionales* proceden de la voluntad de los mismos estudiantes para progresar y obtener éxito. Provienen de su propia autoestima, así como de su autoconcepto ideal (yo ideal) perseguido y todavía no alcanzado. Interviene aquí tanto la necesidad de tener éxito en la tarea, como la experiencia de haberlo tenido y de ser así reconocido. Hay que conseguir que lleguen todos a saborear algún éxito alguna vez. No basta con evitar el fracaso. Y al mismo tiempo hay que ayudar a los jóvenes a proponerse sus propias metas, a fijar el camino de su yo ideal, planificar y llegar a obtener los objetivos que se hayan propuesto.

6. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

En primer lugar, cabe mencionar el papel motivador de toda actividad lúdica. Con todo, reconoceremos que la actividad preferida de los niños y niñas, según apuntaba Freinet en sus famosas invariantes pedagógicas, no es el juego, sino el trabajo, la participación. Entendemos con él, que se trata de proponer un trabajo creativo y productivo, serio, al nivel de las posibilidades de los educandos. Nada más lejos de la explotación infantil que un jardín, una granja escolar o bien otras actividades autogestionadas, tipo cooperativas escolares de Profit o escuela de trabajo de Kerschensteiner. Platón decía que había que evitar la coerción y dejar que las lecciones tomen la forma de juego. Pero insistía Freinet que el estado natural de los niños no es el juego, sino el trabajo, siempre que sea *libre*. Entre las innumerables estrategias posibles, hay que destacar algunas de ellas como las más valiosas:

- La libertad de elección en cualquier actividad.
- El clima afectivo, consistente en dar y recibir afecto, ofrecer y tener confianza.
- El clima de diálogo y la participación.
- La vida misma, la realidad y la utilidad, el medio más próximo.
- El trabajo libre y activo, vinculado a los intereses del alumnado.
- La personalidad de un profesor que debe estar motivado, vivir lo que enseña y apreciar a sus alumnos.
- El liderazgo democrático, sugestivo, estimulante, contagiando ilusión.
- El uso de material didáctico intuitivo, concreto, variado, interesante.
- El desarrollo de la curiosidad natural, aprovechando los intereses.
- La vinculación de los intereses extraescolares con los escolares, en lo posible.
- La creación más que la reproducción, inventar más que copiar.
- El sentido del humor, sin ironía ni sarcasmo que pueda ofender.

Aceptar el innegable interés que provoca el conocimiento del medio más próximo, familiar a los niños, no representa ningún obstáculo para admitir, junto con las teorías admirablemente expuestas por Kieran Egan, que al mismo tiempo interesa también todo lo lejano, exótico, propio de otros continentes o latitudes.

6.1. Estrategias de tipo físico y psicomotor

Contamos con estrategias que afectan al cuerpo y su desarrollo. Tanto las que están relacionadas con el movimiento, como aquellas que se refieren más a la fisiología:

a) La satisfacción de las necesidades físicas o biológicas del alumnado. Junto a las principales necesidades de satisfacer el hambre, la sed, el sueño... hay una necesidad de movimiento que la escuela no atendía suficientemente, así como una necesidad de sensaciones que desarrollan y afinan los sentidos. La breve lección de silencio montessoriana con las adaptaciones necesarias puede ser usada también en edades sucesivas al principio de actividades que requieren un estado especial de concentración.
b) La actividad lúdica, el juego libre así como el trabajo productivo.
c) Juegos y deportes en general, preferiblemente no competitivos.
d) Movimiento y lenguaje corporal (mimo), juegos de imitación, asociar gestos a significados.
e) Contacto con la naturaleza, salidas de excursión, paseos, ir en bicicleta.
f) Actividades al aire libre de observación y contacto con la realidad, especialmente el estudio del medio.

6.2. Estrategias de tipo cognitivo o intelectuales

Se trata de captar con ellas la atención, obtener la participación del alumnado mediante la comunicación de las intenciones, la interpelación a la actividad, el refuerzo y la realimentación. Entre las principales estrategias de tipo cognitivo destacaremos:

a) La experimentación, actividades científicas de descubrimiento (materias denominadas de *éveil* en los programas franceses): taller, laboratorio, retos y proyectos.
b) La materia bien programada, siguiendo los intereses propios del alumnado: cuando un curso tiene sus sesiones bien preparadas, de manera flexible pero sin improvisación, el alumnado responde mejor que si nota que su profesorado carece de programación.
c) La constatación del valor del contenido relevante, ya sea porque se prevé utilizar en el futuro o porque se reconoce la importancia del tema. Si no lo ven los alumnos, se les puede ayudar a comprobarlo. La relación directa con la actualidad va también en este mismo sentido. El trabajo con noticias recientes siempre es interesante y útil.
d) La información puntual sobre resultados obtenidos y el aprendizaje a partir del error.
e) La propuesta de problemas, desafíos tales como enigmas matemáticos, científicos o verbales, adivinanzas, charadas... que supongan un reto —superable— de cierto nivel.
f) Un club de lectores y un taller de escritura: biblioteca, revista escolar, producción de textos libres para una comunicación auténtica. La correspondencia escolar de Freinet, hoy se puede producir por correo electrónico, chat o incluso videoconferencia.
g) Conversaciones, conferencias, entrevistas públicas... para el trabajo oral de los idiomas, con temas atrayentes sugeridos por la misma clase y preparados en grupo.
h) La narración de historias, cuentos o leyendas de viva voz directamente por el educador, o bien presentados mediante procedimientos audiovisuales, especialmente el cine. También la participación de los alumnos realizando ellos mismos las narraciones (breves y preparadas) ante sus compañeros.
i) Exposiciones y museos, concursos, representaciones dramáticas ante un público.
j) Canciones corales y audiciones de música.

La narración, el cuento, la leyenda, la anécdota, el chiste... han de tener su papel en clase de lengua, oralmente y por escrito. El canto, la música, el dibujo y la expresión artística en general, el desarrollo de la creatividad más que la pura reproducción (crear, inventar más que copiar) son fundamentales. Tanto porque la escuela ha de ser un medio estético, como por la sensibilidad que proporcionan la poesía, la música y el canto. Se podría decir que no se entendería una escuela sin música ni sin poesía. Y la canción reúne a las dos.

6.3 Estrategias de tipo social

La cohesión de un grupo depende en gran parte del clima creado, de la existencia de unos objetivos comunes que motivarán a sus componentes para alcanzarlos. Un clima agradable, producto de unas buenas relaciones humanas es la primera condición. La segunda será la participación de todos en aquellas decisiones propias de la vida del grupo: trato amable, sentido de pertenencia al grupo compartiendo sus objetivos y experimentando satisfacción en la obtención de éxitos individuales y colectivos del grupo.

a) La participación en la vida del aula o de la escuela, cierta autogestión, la asunción de compromisos escritos como el contrato didáctico (Mendler, 2004: 38-39).
b) La escritura por parte del alumno de cartas dirigidas a padres y profesores con autoinformes acerca de uno mismo: «Lo que más domino es... Me ha ayudado mucho en... Todavía debo mejorar...»
c) La colaboración, el trabajo en equipo y la utilización de las técnicas de dinámica de grupos, con grupos heterogéneos en que se tenga en cuenta y se valore la diversidad.
d) El contacto con la realidad social por medio de salidas culturales, visitas a instituciones, convivencias en otras localidades, colonias o intercambios de estudiantes.
e) Celebraciones colectivas conmemorativas: el día de la paz (30 de enero, Día Escolar de la No Violencia y la Paz), de la lengua (26 de septiembre, Día Europeo de las Lenguas; 21 de febrero, Día Internacional de la Lengua Materna), del número (Vidal, 2005), Día Mundial del Medio Ambiente (5 de junio)...
f) La emulación, una sana competitividad (con mesura), teniendo en cuenta que hay un tipo de emulación que compara los resultados obtenidos por el sujeto con aquellos que había obtenido anteriormente él mismo, y que podría denominarse autoemulación o autosuperación. Mientras que hay otra emulación de tipo social, comparando con los resultados obtenidos por otros, por ejemplo con la media de la clase. Aunque se ha practicado bastante y todavía se practica, no resulta educativa en absoluto porque substituye la cooperación por la competición, destruye la unión del grupo, engendra rivalidades, relaciones de superioridad/inferioridad, vencedores y perdedores. Quizá podría ser admisible en el deporte de equipo, con muchas reservas y precauciones.

6.4. Estrategias de tipo emocional

Entusiasmo es una palabra griega que significa «Dios en el interior» y tiene un significado clave en la motivación de tipo emocional. No hace falta motivar a un alumnado entusiasmado y un profesor que siente este entusiasmo por las actividades que propone y que hace, tampoco necesita mucho para motivar a nadie. Donde exista el entusiasmo, reinará la satis-

facción y el bienestar. Estas estrategias se basarán en la obtención de **éxitos** y en los elogios que hacen sentirse bien a las personas.

a) Trato cordial y amable entre iguales y con el personal de la escuela. Preocupación por las personas, llamándolas por su nombre, interesándose por ellas y por sus inquietudes, celebrando sus aniversarios... Sin ahorrar elogios por los éxitos, por pequeños que sean.
b) Muestras de entusiasmo, ejemplo de implicación en la tarea por parte del profesor.
c) Aprecio social, elogios públicos y reprobaciones —en privado— cuando hagan falta.
d) Sanciones, censuras y castigos en contadas ocasiones, siempre respetando la integridad y la autoestima de la persona y dejando muy próxima y abierta la puerta a la reparación. El castigo debería poner en condiciones de hacer bien aquello que se había hecho mal.
e) Premios numerosos, variados, para todos, más valiosos por la satisfacción que producen que por su valor material. El premio no debería recaer siempre en los mismos sujetos, ni promover la competitividad. Deben consistir en recompensas a corto plazo.
f) Un gran atractivo en la presentación de los contenidos (audiovisuales, multimedia...), además de causar impacto positivo, también contribuye a hacer sentirse bien y valorar lo que se está haciendo. La explotación del éxito inicial, debe ir seguido de su mantenimiento día a día para que no decaiga. Hay que evitar el abuso por exceso de estímulos; es negativo porque cansa y no produce ya ningún efecto.

6.5. Estrategias que afectan a la personalidad

Centramos este punto en el mantenimiento y el desarrollo de la autoestima. La autoestima es el autoconcepto positivo, la evaluación que cada uno hace de su autopercepción, cómo valora la forma en que se ve a sí mismo. Poca motivación puede haber si uno mismo no se ve bien o no se acepta.

a) Estrategias de autoconocimiento y autoanálisis para llegar a tener una visión realista del *yo real*: realización de autorretratos gráficos y verbales, atribución de listas de adjetivos con las cualidades positivas y negativas, relativizando estas últimas.
b) Estrategias de autoaceptación del *yo real*: adivinación de descripciones anónimas de compañeros de la clase, valoración de lo positivo y relativización de lo negativo. Siempre ha de haber motivos para el optimismo. Cada alumno se escribe una carta a sí mismo en segunda persona: «Estimada María: Lo que más me gusta de ti... Un abrazo, María.»
c) Estrategias de autodeterminación y autoeficacia: dar y merecer confianza («Tú tienes derecho a estar aquí»), hacer una lista de las cosas que uno es capaz de hacer bien («Estoy orgulloso de...»), aunque quizá los demás no lo sepan. A continuación, demostrarlo y colaborar en tareas nuevas con nuevas responsabilidades.

Para conseguir un nivel aceptable de autoestima hay que contar con la aprobación de los miembros más significativos del grupo de referencia, padres, profesores y compañeros. A pesar de ello, siempre deberá ser uno mismo quien controle la propia autoestima. Es más

positiva cuanto menor sea la distancia entre el *yo real* y el *yo ideal* constituido por las aspiraciones. Pero un pequeño desajuste sirve de regulador y ayuda a proponerse objetivos superables algo más elevados. Con estos temas hay que tener una sensibilidad muy especial, sobre todo con el alumnado que no acaba de «encontrarse» a sí mismo.

CONCLUSIONES

Debemos advertir que las estrategias que dan buen resultado un día con algunos alumnos pueden fallar otro día con otro grupo o con alumnos distintos. Pero hay un estilo que no falla nunca a la larga: valorar a las personas, apreciarlas, confiar en ellas, compartir con ellas la pasión por las materias que enseñamos. Todo eso supone interesarnos sinceramente por cada alumno en particular. Supone un estilo de compartir y colaborar, acompañando su crecimiento personal y estimulándolo con las técnicas y estrategias más adecuadas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*, 2.ª ed. Mahwah (Nueva Jersey), Londres: Lawrence Erlbaum Associates (1.ª ed. 1999).
Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar.* Madrid: Santillana (2.ª ed., 1998).
Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias.* Barcelona: Edebé (4.ª ed., 2003).
Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia.* Madrid: Morata.
Bernardo, J. y Basterretche, J. (1993). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos.* Madrid: Rialp (5.ª ed., 2000).
Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir.* Barcelona: Kairós.
Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* Nueva York: Plenum.
Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula: las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona: Paidós Ibérica.
González Fernández, A. (2005). *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
Herrán Gascón, A. de la (1999). Didáctica de la Motivación (I y II partes). *Suplemento Pedagógico Acade,* 25, 10-13, y 26, 6-9.
Mallart i Navarra, J. (2005). «Didàctica de la motivació com a motor de l'aprenentatge en una pedagogia humanista». *Revista Catalana de Pedagogia,* 4, 75-99.
Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Nueva York: Harper (2.ª ed., 1970) (*Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario, 1963; Madrid: Díaz de Santos, 1991).
Maslow. A. H. (1968). *Towards a Psychology of Being*. Nueva York: Litton (*El hombre autorrealizado.* Barcelona: Kairós, 1976).
Maslow, A. H. (1987). *La personalidad creadora.* Barcelona: Kairós.
Mendler, A. N. (2004). *Cómo motivar a estudiantes pasivos y desinteresados*. Barcelona: Ceac.
Pintrich, P. R., y Shunck, Dale H. (2004). *Motivación y aprendizaje.* Madrid: Prentice Hall.
Rodríguez, R. I., y Luca de Tena, C. (2001). *Programa de motivación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. ¿Cómo puedo mejorar la motivación de mis alumnos?* Málaga: Aljibe.
Vidal i Raméntol, S. (2005). *Estrategias para la enseñanza de las matemáticas en secundaria. Guía para organizar el día del número y disfrutar de las matemáticas.* Barcelona: Laertes.
Weiner, B. (1992). *Human motivation, metaphors, theories, and research.* Beverly Hills, CA: Sage.

BIBLIOGRAFÍA DE ESTUDIO

Acosta Contreras, M., y Beltrán, J. (1998). *Creatividad, motivación y rendimiento académico.* Málaga: Aljibe.

Alesi, M. (2004). *Apprendere a scuola: analisi dei construtti motivazionali.* Roma: Carlo Amore.

Antibi, A. (2005). *La constante macabra: o cómo se ha desmotivado a muchos estudiantes.* Madrid: El Rompecabezas.

Barnett, L. (2003). *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: el aprendizaje cooperativo*. Caracas: Laboratorio Educativo; Barcelona: Graó.

Boekaerts, M. (2002). *Motivation to learn.* Genève: Unesco; IAE, IBE.

Börjeson, L. (1995). *Motivar-nos els uns als altres. Idees i consells per a tothom que treballa en formació.* Barcelona: Cumulus.

Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn*. 2.ª ed. Mahwah (Nueva Jersey), Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Bueno Álvarez, J. A. (2004). *La motivación del alumno en el aula*. Madrid: ICCE.

Caudron, H. (2004). *Faire aimer l'école: école primaire*. Paris: Hachette.

Covington, M. V. (2000). *La voluntad de aprender: guía para la motivación en el aula*. Madrid: Alianza.

Cuenca Esteban, F. (2000). *Cómo motivar y enseñar a aprender en educación primaria: método, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Barcelona: Cisspraxis.

Fried, R. L. (2004). *La pasión de aprender: que los niños recobren el goce de descubrir.* Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender.* Buenos Aires: Aiqué.

Jackson, B. (1981). *Cada niño una excepción (cómo motivar las aptitudes infantiles).* Madrid: Morata.

Juvonen, J. (2001). *Motivación y adaptación escolar: factores sociales que intervienen en el éxito escolar*. México, D.F.: Oxford University Press.

Maceiras, M. (2002). «Perspectivas de la motivación». *Revista de Educación*, número extraordinario, 257-270.

Piatelli-Palmarini, M. (1992). *Las ganas de estudiar. Cómo conseguirlas y disfrutar con ellas.* Barcelona: Crítica.

Pleux, D. (2003). *Cómo motivar a tu hijo en el colegio.* Madrid: Síntesis.

Prot, B. (2004). *Pedagogía de la motivación: cómo despertar el deseo de aprender*. Madrid: Narcea.

Raffini, J. P. (2004). *100 maneras de incrementar la motivación en la clase*. Buenos Aires: Troquel.

Stipek, D. J., y Seal, K. (2004). *Mentes motivadas. Cómo educar a tus hijos para que disfruten aprendiendo.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Suárez Riveiro, J. M. (2005). «Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado». *Revista de Educación* 338, 295-306.

Taylor, J. (2004). *Motiva y estimula a tus hijos: cómo educar a tu hijo para que tenga éxito y sea feliz*. Madrid: Edaf.

Whitin, P. (2000). *Indagar junto a la ventana: cómo estimular la curiosidad de los alumnos*. Barcelona: Gedisa.

Wigfield, A. (ed.) (2002). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.

ACTIVIDADES

Presenciales

Seminario

Las dos primeras actividades se realizarán por grupos de tres o cuatro miembros, seleccionando entre todos algunas técnicas y estrategias que puedan servir para motivar el aprendizaje de alumnos de distintos ciclos educativos en diferentes temas y áreas.

1 Cada miembro del grupo propondrá una técnica que recuerde haber usado o que sus maestros habían usado alguna vez para motivar una unidad. Si se recuerda gratamente, ya significa que consiguió buena parte de su propósito. Cada uno redactará su propuesta y la presentará al grupo para seleccionar entre todos las dos más interesantes.
2. Trabajo colectivo: cada grupo, entre todos sus miembros, propondrá tres técnicas de motivación diferentes. Antes de nada, en cada una se precisará la unidad didáctica o la temática motivada, así como el área y el ciclo.

   a) A través de un medio verbal: frase, chiste, cuento, poema, canción, narración o texto en general. Hay que especificar bien el texto y transcribirlo entero o en parte. También se indicará la fuente bibliográfica precisa de donde se ha obtenido.
   b) Utilizando medios tecnológicos audiovisuales o multimedia ya existentes en el mercado o bien creados expresamente (película, vídeo, diapositivas, dibujos, cómics, pósters, carteles, murales, imágenes...).
   c) A través de actividades atractivas (en grupo o individuales): juegos, salidas, visitas, excursiones o bien otras actividades con procedimientos creativos adaptados al nivel del alumnado.

Gran grupo

1. Puesta en común de las propuestas anteriores de los grupos. Discusión y debate del valor motivador de las que se juzguen más interesantes.
2. Elección de una actividad —más o menos insólita— relacionada con los temas de aprendizaje que se estén desarrollando y que el gran grupo desearía llevar a cabo. Se trata de seleccionar una en que todos puedan estar implicados, que se pueda realizar a corto plazo y que sea consensuada por todos. No basta con enunciarla. Además, debe planificarse minuciosamente de manera colectiva con la participación de todos.

No presenciales (individuales)

1. Responde al cuestionario y reflexiona, a continuación, sobre las respuestas y tu nivel de motivación para el estudio: Nunca: 1; casi nunca: 2; algunas veces: 3; casi siempre: 4; siempre: 5.

El trabajo intelectual de buscar y obtener conocimientos es muy interesante.	1	2	3	4	5
Creo que el contacto con otras personas es necesario y valioso, prefiero trabajar en grupo.	1	2	3	4	5
Me atraen las tareas con cierto grado de dificultad.	1	2	3	4	5
Cuando me equivoco me gusta conocer la causa del error y enmendarlo.	1	2	3	4	5
Me gustan las novedades, no seguir un mismo esquema conocido.	1	2	3	4	5
Suelo leer y profundizar libremente en algún tema durante las vacaciones.	1	2	3	4	5
Siempre estudio y leo más cosas que las de clase porque siento curiosidad por saber más.	1	2	3	4	5
Organizo personalmente mi estudio y no me dejo influir por mis compañeros.	1	2	3	4	5
Prefiero los trabajos creativos a los que solamente exijan una repetición mecánica.	1	2	3	4	5
Para mí es urgente conocer los resultados de mis ejercicios.	1	2	3	4	5
Estudio porque disfruto con ello, sin pensar sólo en obtener un título para ganar dinero y prestigio.	1	2	3	4	5
Me tengo por una persona que puede realizar aportaciones a la sociedad.	1	2	3	4	5
Lo que verdaderamente me motiva son los conocimientos y no las notas.	1	2	3	4	5
En clase siempre participo en las actividades colectivas.	1	2	3	4	5
Me siento en las primeras filas para poder atender mejor.	1	2	3	4	5

Sumando los puntos, se comprueba el nivel de motivación con el siguiente baremo:

Motivación alta: 60 y más. Motivación media: 45-59.
Motivación baja: 30-44. Sin motivación: 29 o menos.

2. Para encontrar y ordenar metas personales, responde: ¿qué desearía obtener en la vida? ¿Por qué razones estudio? Al hacer una relación de tus metas, procura concretar al máximo. ¿Cuáles son las más valiosas, aquellas que valoras como principales?
3. Entre las metas anteriores que deseas obtener, ¿hay algunas que te parecen poco realistas o difíciles de conseguir? ¿Cuáles? ¿Qué obstáculos se oponen a su consecución? A pesar de todo, no deben abandonarse los sueños. Siempre es mejor vivir en el mundo donde todo es posible. Y, en todo caso, el esfuerzo de acercarse a ellos también puede ser gratificante, si se vive el proceso con anhelo. Como afirmaba con razón Cervantes, *mejor es el cami-*

no que la posada. Incluso el cantante Franco Battiato apunta que *es mejor el buscar que el encontrar (La Vanguardia*, 5 de octubre de 2007).

4. Planteamiento didáctico de los puntos principales del tema para exponer en público. Se trata de preparar una presentación pensada para maestros o estudiantes de pedagogía con algunos de los elementos del tema. Habría que hacerla muy interesante, tanto por el contenido, como por la forma. Podría ser una presentación oral o escrita. Se sugiere el uso de un programa de presentaciones electrónicas tipo *Power Point, WebQuest* (http://webquest.org/) o cualquier otro procedimiento creativo. Para empezar, hay que seleccionar mucho el contenido a fin de reducirlo a un mínimo de ideas básicas que se quieran comunicar de una manera eficiente.

10 El profesor como gestor del aula

JUAN CARLOS TORREGO SEIJO
Universidad de Alcalá

«Debemos de dejar de ser un amigo que a veces educa para llegar a ser un educador que a veces es un amigo.»

LINDA KAVELIN (1998: 24)

INTRODUCCIÓN

Sentido y función del papel del profesor dentro de una organización educativa que pretende desarrollar una educación de calidad para todos los alumnos

Para comprender el sentido de la actuación de un profesor es importante ubicar su función dentro de las finalidades propias de una organización particular como es la educativa. Organización que adopta su sentido en la medida que actúa, *desde una perspectiva de mejora*. La institución educativa es un espacio de realización que tiene un papel determinante en relación con los procesos de innovación porque en ella trabaja el profesorado, y es en ella donde construye el sentido de sus prácticas profesionales, así como sus propuestas de cambio.

La meta de la mejora en educación, no es otra que la formación de ciudadanos críticos y transformadores, en una escuela con unos profesores que mantienen y trabajan por valores como la equidad y el éxito para todos, dentro de un proyecto cultural y social (Escuelas democráticas). Entendiendo por escuelas democráticas los planeamientos recogidos en el discurso defendido por Dewey (1995), Apple y Beane (2005), y por Gimeno (2001), Guarro (2005, 2002) y Escudero y González (2000), en nuestro contexto nacional.

En este sentido partimos de la idea de que ejercer una profesión implica contar con un conocimiento especializado tanto sobre técnicas y procedimientos como sobre aspectos ideológicos y filosóficos que afectan al propio sentido y finalidades de la educación. La tarea del profesorado transciende a cuestiones estrictamente técnicas, ya que el profesor no es un simple técnico que aplica el conocimiento científico generado externamente, reduciéndose por tanto, la actividad profesional a una actividad de tipo instrumental. Por el contrario su actividad tiene relación con aspectos como el tipo de valores y supuestos que pueden subyacer a los contextos, sujetos, y contenidos de la práctica educativa. A su vez, implica responder a una compleja tarea caracterizada porque no hay problemas, sino situaciones pro-

blemáticas que suceden en contextos particulares, con resultados imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren la adopción de una posición. Estamos reconociendo el valor de los que han sido denominados planteamientos de corte deliberativo, crítico y reflexivo (Perrenoud, 2004).

Debido a que la labor docente se desarrolla en un contexto social definido como democrático, al menos formalmente, pero reconociendo que la construcción de la democracia es una tarea inacabada, y en la que la educación tiene que contribuir decididamente, se hace necesario clarificar qué significa que el profesor ha de ejercer como un «profesional democrático». Nos parece clarificador el modo en el que lo plantea Fernández Enguita (2000: 85), al destacar que «la principal característica de un profesional democrático sería "el compromiso con los fines de la educación, con la educación como servicio público: para el público (igualitario, en vez de discriminatorio) y con el público (participativo, en vez de impuesto)", por oposición a un profesional tanto liberal como burocrático, en el que no se destacaría el componente colaborativo» en su desarrollo profesional al asumir y aceptar la necesidad de un trabajo colectivo, y colegiado dentro de la institución educativa. Estamos en sintonía con un lema que desde la UNESCO se está impulsando hace años y que está recorriendo los países de nuestro entorno, «educación de calidad para todos», entendiendo la calidad como un compromiso por el éxito de todos los estudiantes.

El perfil y las competencias del profesor en una época de incertidumbre y cambio. Nuevos retos de la función docente

Para poder comprender en profundidad los cambios que está viviendo actualmente la función docente en la escuela, resulta imprescindible situarse en unas coordenadas socioeconómicas y culturales más generales en las que destacan nuevas incertidumbres respecto a la profesión docente (Tedesco y Tenti, 2002; Fernández Enguita, 2001; Stoll y Fink, 2004).

Consideramos imprescindible situar la actividad profesional de un profesor dentro de un contexto social amplio donde se desarrolla la educación estando ésta sometida a procesos como la Globalización, la Sociedad del Conocimiento, y las paradojas a las que nos somete una sociedad que ha sido definida como postmoderna. La sociedad del conocimiento nos presenta un escenario de tratamiento del conocimiento con repercusiones amplias en los roles y las relaciones entre las personas, tanto dentro como fuera del seno de las distintas instituciones que cumplen una función social: la información, se procesa con mayor rapidez, el acceso y la divulgación que las nuevas tecnologías son capaces de ofrecer a una población mundial conectada a distintas redes telemáticas que facilitan la comunicación instantánea. La globalización puede ser entendida como el conjunto de procesos económicos, tecnológicos y sociales que definen el nuevo orden mundial y determinan la conciencia creciente de dichos procesos como un todo (Bolívar, 2000). La globalización comporta entre otros aspectos una reconversión de la escuela (roles y relaciones), y por tanto, una redefinición de la profesión docente. Las relaciones en la escuela no pueden ser entendidas desde parámetros de aislamiento y soledad profesional sino en el desarrollo de habilidades para trabajar en grupo, para coordinarse, para contribuir al desarrollo de comunidades de aprendizaje.

Recientemente, Stoll y Fink (2004) han realizado una propuesta de mucho interés para situar el contenido del aprendizaje de los profesores para educar a alumnos en el siglo XXI. Plantean que son siete los aprendizajes básicos:

1. *Comprender el aprendizaje*. Significa conectar con el conocimiento que permanentemente se está generando sobre el aprendizaje del alumnado.

2. *Conocimiento de contenidos.* Implica la tarea de ponerse al día y actualizarse en relación con los contenidos específicos de la disciplina.
3. *Comprensión pedagógica.* Tiene que ver con unir la comprensión del aprendizaje del alumnado con el conocimiento de contenidos para desarrollar una enseñanza eficaz.
4. *Comprensión de emociones.* Supone reconocer que el aprendizaje es una tarea emocional y por tanto los docentes tienen que aprender a conocer las repuestas emocionales del alumnado, y a crear compromisos emocionales y lazos con y entre los alumnos.
5. *Conocer los fundamentos del cambio.* Los docentes necesitan saber qué puede suceder en el futuro para ubicar su tarea, pero también tienen que saber manejar la incertidumbre y el conflicto.
6. *Nuevo profesionalismo.* A partir de reconocer la enorme dependencia de lo que ocurre en los centros con el entorno, implica saber crear y formar parte de un modo responsable de una comunidad. Pero también estar dispuesto a mantener un enfoque profesional orientado a la investigación sobre el trabajo.
7. *Metaaprendizaje.* Supone estar dispuesto y convertir en una rutina mental la reflexión sobre el propio aprendizaje

Los principales ámbitos de actuación del profesor

A partir de una visión amplia de la profesión docente al servicio de una educación de calidad para todos, el profesor Escudero (2006) ha establecido un marco para articular las competencias de los docentes alrededor de cuatro ejes o dimensiones: *1.º ideología, valores, creencias y compromisos con una ética de la justicia y crítica sobre la educación caracterizada por el imperativo de perseguir una buena educación para todos, 2.º ética profesional. Conocimientos y capacidades docentes para facilitar el éxito escolar de todos los estudiantes, 3.º ética de relación educativa basada en el respeto, cuidado, responsabilidad y amor, 4.º ética comunitaria democrática para el trabajo con los colegas, con el centro escolar, las familias y la comunidad*. Utilizando como referente este marco general vamos a operativizar el trabajo del docente en tres campos de actuación. Como veremos, las cuatro dimensiones deben estar presentes en la acción educativa, pero seguramente la primera actuará en el transfondo de las demás orientándolas y contribuyendo a dar sentido a las mismas.

El profesorado constituye el sector «especializado» de la comunidad educativa y como señala Salvador (1995) actúa en tres campos dentro de la estructura del sistema educativo: ejecutivo, instructivo y formativo. Éste ha sido un segundo referente utilizado por nosotros para fundamentar y categorizar los tres niveles en los que se podrían agrupar las actuaciones de un profesor como profesional de la enseñanza.

- *Facilitador del aprendizaje*. Nos sitúa en una visión del profesor en la que aún llevando la dirección de los procesos de enseñanza pretende transferirle la responsabilidad y el protagonismo del aprendizaje al propio alumno. Será responsabilidad del profesor responsabilizarse del aprendizaje del alumnado a través de la planificación y desarrollo de actividades de enseñanza.
- *Orientador y de gestor de la convivencia*. Donde se destaca el papel formativo del profesor. La tarea de un profesor adquiere mayor relevancia y se completa cuando realiza tareas de orientación al alumnado, siendo la finalidad de ésta, el contribuir a su desarrollo integral con la finalidad de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación activa, crítica y transformadora en la sociedad.

- *Miembro de una organización*. El profesor se encuentra integrado dentro de una estructura organizativa en la que existen una serie de normas y unas relaciones jerárquicas y, además, debe asumir unas responsabilidades de índole legal y laboral. Gairín (1989) a este campo lo denomina de gestión y le atribuye tareas de tipo administrativo, directivo o de representación. Deliberadamente hemos querido huir del término ejecutivo que utiliza Salvador (1995), en la medida que es un término acuñado desde ámbito empresarial, y la función docente posee características propias que, como hemos comentado, la diferencian de otro tipo de organizaciones.

1. EL PROFESOR COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE

1.1. El profesor como mediador y potenciador de la autonomía en el aprendizaje del alumnado

El nuevo escenario de la profesión docente supone un cambio respecto al papel tradicional del profesorado ya que se pone el acento en prestar una mayor atención al aprendizaje del estudiante. Se trata de superar el modelo de profesor como transmisor autorizado de conocimientos para convertirse en un tutor del aprendizaje, es decir, un profesor capaz de motivar a los alumnos en la materia que enseña, plantear preguntas, guiar en la búsqueda de soluciones y evaluar adecuadamente el aprendizaje. Este planteamiento recoge los principios constructivistas del aprendizaje (Ausubel, 1976; Bruner, 1988; Vygostky, 1995) en los que el profesor tiene la responsabilidad de proporcionar a los estudiantes oportunidades para discutir, explicar, construir conocimiento en un contexto de aprendizaje. Los profesores no pueden ser considerados como transmisores de contenidos y calificadores de rendimiento; su tarea profesional consiste en ejercer una labor de mediador en el aprendizaje, actuando como un investigador que diagnostica permanentemente la situación y elabora estrategias de intervención adaptadas al contexto.

Cuando en esta obra nos referimos al profesor como facilitador del aprendizaje estamos poniendo el énfasis en la dimensión que Escudero (2006) denomina «ética profesional. Conocimientos y capacidades docentes para facilitar el éxito escolar de todos los estudiantes».

1.2. Función instructiva conectada al aprendizaje de las áreas curriculares

Son diversas las competencias de un profesor que pretenda desempeñar su tarea de este modo. El profesor además de especialista en la materia correspondiente, ha de ser un buen planificador e implementador de enseñanza en todos los ámbitos: *selección y organización de la cultura que se pretende enseñar a través de los programas; especialista en los métodos de enseñanza; y en la evaluación más coherente con el modelo de trabajo en el aula que se pretende realizar con el alumnado.*

1.3. Modelos y ámbitos de trabajo del profesor en el aula: selección de la cultura y organización del currículum

Si hay una decisión genuinamente docente es la de responder a las preguntas ¿qué enseñar? y ¿cómo organizar y secuenciar aquello que se va a enseñar?, es decir con qué orden vamos

a enseñar cada contenido y cuál va a ser su desarrollo específico a lo largo de un ciclo o de una etapa.

Una función fundamental del profesor que pretende desarrollar un currículum en el que todos los alumnos tengan la oportunidad de aprender y de alcanzar éxito debe indefectiblemente ser revisar el tipo de saberes que se ofertan, y su nivel de formalización y abstracción, tratando al menos en los niveles obligatorios de evitar un currículum elitista y selectivo. Y por el contrario, potenciando una presentación de los contenidos en los que prime la coherencia, la significatividad y la funcionalidad para los alumnos. Con la finalidad de construir un currículum de estas características puede resultar imprescindible revisar decisiones que se consideran inmutables, como es el pensar que la única forma de organizar determinados contenidos es presentarlos agrupados en disciplinas separadas, cuando ya sabemos que existen poderosos argumentos para defender niveles mayores de integración de los contenidos, por ejemplo, a través de modelos globalizados en Infantil y Primaria o interdisciplinares en el tramo de Secundaria. Además, esta integración se puede realizar en algunas unidades del temario o en un programa completo.

1.4. El profesor: un especialista en metodología

El profesor ha de ser un especialista en los aspectos metodológicos. La metodología de enseñanza de un profesor se puede definir como un conjunto articulado de acciones que se desarrollan en el aula con la finalidad de provocar aprendizaje en los alumnos. El sentido de la metodología es, precisamente, facilitar el aprendizaje del alumnado, la asimilación de los contenidos curriculares y la consecución de las metas y objetivos propuestos. Las decisiones en este sentido suponen la elección y combinación de distintos elementos metodológicos que se consideran más adecuados para desarrollar la actividad en el aula, de tal modo que, siendo coherentes con los presupuestos que se sostienen respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, ayuden a ponerlos en acción y faciliten el logro de aquellos propósitos que se desean. *Las actividades y tareas* son el espacio último donde se concretan los modelos metodológicos. Como veremos a continuación la organización de las actividades en el aula sigue unos *principios metodológicos* e implica decisiones que afectan a las estrategias de enseñanza, los medios y recursos, y a la organización del entorno de aprendizaje de la clase.

Los componentes básicos de una propuesta metodológica deben desprenderse de unos *principios metodológicos generales* que orienten la práctica, en los que subyace siempre una ideología sobre cómo aprenden los alumnos. Un ejemplo de principio metodológico puede ser: «Interacción entre iguales. Tratamos de favorecer al máximo actividades de trabajo grupal cooperativo, que permitan compartir experiencias, desarrollar y afianzar el aprendizaje de habilidades sociales y sentir el apoyo de los compañeros y compañeras».

Estos principios se trasladan al campo de las actividades de clase que a su vez pueden descomponerse para su análisis en tres dimensiones básicas: *las estrategias de enseñanza, los medios y recursos didácticos, y el entorno de aprendizaje*, compuesto éste último a su vez por: *los agrupamientos del alumnado, la organización espacial y temporal, y las relaciones interactivas entre profesor y alumnos*:

1. *Las estrategias de enseñanza.* Supone adoptar decisiones sobre los procesos de aprendizaje que han de experimentar los alumnos. Estas pueden clasificarse en es-

trategias por descubrimiento o por recepción, que también pueden denominarse de indagación o expositivas. En la primera el alumnado tiene un mayor protagonismo en la construcción del conocimiento, frente a las estrategias expositivas en las que la información se les presenta mucho más estructurada.

Sin duda el tipo de estrategia que utilicemos tiene que ver con el contenido a enseñar, es más habitual utilizar estrategias por indagación o descubrimiento en el campo de las ciencias sociales y naturales, mientras que las ciencias formales y lingüísticas se suelen enseñar con métodos más expositivos.

2. *Los medios y recursos didácticos.* Los recursos didácticos son los materiales de apoyo a la docencia con que cuenta el profesor para realizar su labor (libros de texto, televisión, DVD, ordenador, vídeos, láminas, cañón proyector). Obviamente los materiales seleccionados deberán reunir el requisito de pertinencia para representar y contener los rasgos esenciales que definan una perspectiva, situación educativa, o posición respecto a la temática a la que se refiera, junto con la accesibilidad conceptual para el alumnado, y otras cuestiones que se analizan en otro capítulo.

   El avance en los recursos didácticos en los últimos años ha sido importante. Sin embargo, lo realmente importante es el uso que hace el profesor de los mismos, ya que los avances tecnológicos no garantizan por sí solos la calidad y utilidad del recurso, sino la aplicación pedagógica que de él realice el profesor. Los medios codifican la realidad y según se utilicen estaremos desarrollando una habilidad cognitiva distinta en los alumnos.
3. *Organización del entorno de aprendizaje.* El profesor tiene la posibilidad de organizar un conjunto de variables organizativas que representan el contexto bajo el cual se organizan y desarrollan las actividades de enseñanza-aprendizaje, siendo estas variables: *los agrupamientos, la distribución del tiempo, la organización espacial y las relaciones interactivas entre el profesor y alumnos.* Como veremos todas estas variables están relacionadas entre sí y de modo implícito o explícito responden a unos principios metodológicos generales:

   3.1. *El agrupamiento de los alumnos*. El modo en cómo agrupemos a los alumnos será determinante en relación con el tipo y calidad de aprendizaje a conseguir y las relaciones sociales que pretendemos desarrollar. Actualmente encontramos un repertorio de actividades de aprendizaje en grupo y en colaboración que permiten organizar la enseñanza de un modo más variado y creativo: agrupamiento en pequeño grupo, gran grupo, individual, parejas o tríos. Esta variedad de agrupamientos resultan especialmente útiles para hacer la enseñanza más atractiva y significativa debido a su componente lúdico y activo, potenciando el aprendizaje tanto de conceptos teóricos como de actitudes y de procedimientos.

   3.2. *La organización del espacio y del tiempo*. El ambiente de un aula viene determinado tanto por una dimensión física (mobiliario, posición de los objetos, luminosidad) como funcional que hace referencia al uso del mismo. Es importante que el profesor tome conciencia de que la distribución del espacio está transmitiendo y creando condiciones para el desarrollo de las actividades y tareas —no es lo mismo pupitres individuales aislados que una organización de esos mismos pupitres en conexión con los de otros compañeros para trabajar en grupo—, y éste es también un espacio propio para el desarrollo de la tarea docente. De igual modo, se puede efectuar un análisis del tiempo dedica-

do a cada actividad en clase para saber el tipo de aprendizaje que estamos fomentando. En las clases tradicionales gran parte del tiempo se dedica a exposición por parte del profesor y trabajo individual de los alumnos lo que seguramente redunde en una pérdida de las interacciones positivas entre compañeros lo cual puede influir en una menor motivación, y por tanto, en el aprendizaje.

3.3. *Las relaciones interactivas entre el profesor y alumnos*. Podemos clasificar los estilos de interacción que se desarrollan en las aulas en cooperativos, individualistas y competitivos. Es importante que el profesor sea capaz de reconocer el estilo que predomina en su clase con la finalidad de tomar conciencia sobre las consecuencias que tiene en la relación y el desarrollo de sus alumnos.

1.5. Evaluación de procesos y resultados de los aprendizajes

Seguramente uno de los momentos más complejos de la labor docente lo constituye la evaluación (Méndez, 2000). Esto es debido, entre otros, a los siguientes factores: la evaluación acaba siendo el instrumento de selección por excelencia; evaluar supone juzgar la calidad de algo. Por tanto, un profesor debe delimitar el objeto de la evaluación, establecer criterios de calidad, elaborar instrumentos o procedimientos para recoger información, realizar la recogida de información, comprender e interpretar la información recogida y comunicar los resultados de la evaluación. En la evaluación es quizá donde es más fácil caer en incoherencias con los presupuestos que se sostienen respecto al conocimiento y la enseñanza, llegándose a estrangular los procesos que se pretenden desarrollar y, por tanto, echando por tierra los propósitos planteados.

En la enseñanza predomina la tendencia a que la evaluación del aprendizaje del alumnado sea una evaluación de productos y no de procesos.

Debemos de tener en cuenta que la evaluación se refiere no sólo a la valoración del progreso de los alumnos sino también a los procesos de enseñanza-aprendizaje, los propósitos que los guían y las condiciones en que se desarrollan. Supone la valoración de todo el proceso, y debe realizarse en distintos momentos y a través de distintas estrategias, para que se convierta en una experiencia educativa para profesorado y alumnado.

Asumimos que la evaluación ha de seguir los principios clásicos siguientes:

- *Formativa*. Supone entender que la evaluación cumple una función reguladora, en un doble sentido: del proceso de enseñanza del profesor, en la medida que aporta datos que permiten reajustar la enseñanza, y del aprendizaje del alumnado, en el sentido en que puede ser utilizada para que éste sea consciente de sus progresos y dificultades.
- *Procesual*. Implica asumir el carácter continuo de la evaluación, que al ser parte del proceso educativo, al igual que éste ha de ser permanente para alcanzar todo su potencial educativo. Así planteamos una evaluación inicial o diagnóstica, en desarrollo y final.
- *Integral*. Se refiere a una reflexión sobre el qué evaluar, o lo que es lo mismo, supone un intento de incluir entre los aspectos a evaluar todo tipo de contenidos: saberes teóricos, prácticos y valorativos, y además, adoptar una inquietud por hacer un seguimiento sobre cómo el alumnado integra ese aprendizaje y éste pasa a formar parte de sus competencias.

- *Sistemática*. Supone aceptar que la evaluación, al igual que la educación, es un proceso intencional y sistemático, y que requiere una cuidadosa planificación, orden y secuencia.
- *Participativa*. Implica tomar cuenta del proceso social de la evaluación y que ésta implica tanto al profesorado como al alumnado. Supone asumir que la evaluación es un proceso de diálogo y de autorregulación.
- *Sumativa.* Centra su atención en los resultados de la programación, una vez concluida. Se trata de conocer si se han conseguido los objetivos en relación con los alumnos y también respecto al diseño y desarrollo de la propia programación.

2. EL PROFESOR COMO ORIENTADOR Y GESTOR DE LA CONVIVENCIA DE UN GRUPO

Cuando nos referimos al profesor como orientador ponemos el acento en la dimensión que Escudero (2006) denominaba «ética de relación educativa basada en el respeto, cuidado, responsabilidad y amor». Supone consolidar un tipo de relación con los alumnos que parta del reconocimiento y aceptación al alumnado como persona, más allá de que nuestro rol sea de docentes.

2.1. El profesor como gestor de la convivencia

El profesor se encuentra en una posición ideal para asumir el papel de líder de la estructura formal del grupo clase tratando de potenciar un clima de respeto y seguridad en su seno. La forma en cómo asume dicho liderazgo es fundamental para el funcionamiento del grupo y la adquisición de los objetivos de aprendizaje. Recordemos que en la interacción profesor alumno existe una desigual distribución de poder a favor del profesor ya que éste es adulto, es profesor y es experto en una materia o área de conocimiento.

Actualmente no se puede depositar ese liderazgo en la asunción de que el cargo es el que le dota de poder y de autoridad. Nos guste o no, la realidad que nos toca vivir y probablemente la que nos depare el futuro próximo se caracterizará por ser una sociedad en la que la autoridad no estará sólo detentada por una persona que posee un reconocimiento formal. Esta situación se reproduce en los centros educativos en el ejercicio de las funciones y responsabilidades educativas, como pueden ser, entre otras, la de profesor, jefe de estudios o director. Cada vez más la sociedad exigirá el ejercicio de estas funciones dentro de un planteamiento democrático, lo que implica el reconocimiento de que el poder, de hecho, está muy repartido y de que hay que entrar en procesos de negociación y de construcción de la autoridad en el marco de la relación cotidiana con los alumnos. La idea de que el profesor por el hecho de serlo, es una autoridad que no se puede poner en tela de juicio, ya lleva tiempo dejando de ser una realidad. Para algunos esto seguirá suscitando incomodidad y añoranzas, mientras que para otros será un elemento más del cambiante paisaje de la evolución de la sociedad. Además, esta situación se produce en un escenario en el que la multiculturalidad y la diversidad serán cada vez mayores, y los profesionales de la educación necesitarán recurrir permanentemente a técnicas y procedimientos de comunicación para favorecer la vinculación y la integración, con el objeto de transformar positivamente los conflictos que se puedan originar.

Un modelo formalista y autoritario de ejercicio del liderazgo puede llevar a una confrontación que produzca que el alumno se retire de la interacción, faltando a clase. También se puede retirar psicológicamente de la interacción, «pasando» de todo lo que el profesor sugiere o acomodándose sin que se produzca el aprendizaje («estar por estar»). Se puede llegar a una confrontación con el profesorado que se percibe como autoritario o amenazante, ganando así el prestigio de sus compañeros.

Conviene, en consecuencia, hacer valer la autoridad que se puede alcanzar por el prestigio, por la adopción de una actitud ética frente a la profesión (Escudero, 2006). El profesor que es gestor de la convivencia ha de contar con unas habilidades para la gestión de la dinámica interna entre los alumnos en la clase. Esto significa prestar atención de modo equilibrado tanto a la tarea (programa) como a la vida afectiva del grupo (por tanto a las personas que lo componen).

La forma de ejercer el liderazgo es definitiva para explicar la capacidad del profesorado para controlar la disciplina en el aula. A partir de los estudios realizados sobre los estilos de interacción de los profesores con sus alumnos (Brekelman, Levy y Rodríguez, 1993), se han intentado analizar los comportamientos docentes clasificándolos conforme a dos parámetros; la proximidad entre profesor y el alumno, y la gestión de la influencia al enseñar. La proximidad se basa en el grado de cooperación y relación interpersonal que los profesores establecen con los alumnos, y la influencia refleja quién y cómo controla la comunicación en el aula.

Según hemos comentado en otro momento (Torrego y Fernández, 2006: 4), los estudiantes entendían que sus «mejores profesores» eran unos líderes fuertes, amigables, comprensivos y menos inseguros e insatisfechos, utilizando muy poco las amonestaciones escritas. Usualmente les dejaban más responsabilidad y libertad. Por el contrario a los «peores profesores» se les percibía como menos cooperativos y se situaban en posiciones de oposición u oponente. En general los alumnos responden mejor a comportamientos amigables y comprensivos que a conductas estrictas de liderazgo centradas exclusivamente en la autoridad.

Podríamos distinguir varios modelos de afrontamiento de la disciplina por parte del profesor (Torrego y Fernández, 2007):

- *Agresivo/Dominante*. El profesor percibe la indisciplina como una agresión personal y reacciona agresivamente. La meta es el control y el orden, «esto se hace porque yo lo digo», siendo la consecuencia el daño a la relación y escalada del conflicto. Para superar esta situación se hace necesario ganar en respeto, cordialidad, y confianza con los alumnos.
- *Pasivo/Permisivo*. Es el caso del comportamiento de aquellos profesores que por economía de esfuerzo y/o por impotencia, deciden no prestar atención o tratar de mantenerse al margen cuando se produce un comportamiento disruptivo. A veces se confunden los papeles siendo la meta ganarse la amistad. Esta postura acaba produciendo distanciamiento entre las personas y enquistamiento de los conflictos. Puede reinar el caos, el desorden, la irritación y el cansancio. Para superar esta situación puede resultar útil establecer límites y ganar en firmeza y orden.
- *Asertivo/Democrático*. En este caso el profesor está atento a las necesidades de los alumnos y puede llegar a consultarlos y hacerlos participar. El profesor afronta la indisciplina con decisión y temple, aplicando las normas acordadas al respecto. La meta es capacitar al alumno en la resolución de los conflictos, al tiempo que favorecer la justicia y el respeto a la dignidad de todas las personas. Este estilo busca resolver el conflicto considerando las necesidades e intereses de todas las personas implicadas y

buscando la ganancia y satisfacción mutua. Este profesor suele hacer uso del elogio (Ainscow, 2001), intenta ser variado en clase.

Este último modelo ha sido denominado por nosotros como modelo integrado en el ejercicio de la profesión (Torrego, 2006). La idea central es asumir que necesitamos autoridad para educar, pero también que la autoridad más consistente no es la coactiva sino la que se construye socialmente y se basa en planteamientos democráticos.

Este modelo integrado se construye en la práctica a partir de la integración de tres ejes fundamentales: la elaboración democrática de normas, la potenciación de sistemas de diálogo para el tratamiento de los conflictos y la gestión democrática del currículum y la organización del aula y centro. La fuerza educativa de este modelo estaría basada en la coparticipación en el poder, ya que al abrir las relaciones al diálogo, al promover igualar una relación no igualitaria, su autoridad se engrandece, dignifica y humaniza. Es lo que denominaba Freire «poder con» en lugar de «poder sobre».

Algunos principios de este planteamiento de gestión de la convivencia son: «autoridad no es autoritarismo» y «la autoridad no es amistad».

2.2. El profesor como potenciador del funcionamiento de los grupos

Debido al carácter social y relacional de la enseñanza es fundamental que el profesor domine las dinámicas relacionales que se producen dentro de un grupo.

La necesidad de crear grupo en los centros está plenamente justificada (Johnson y Johnson, 1999; Slavin, 1995). Como señala Jares (2001), no sólo por razones éticas o morales sino también porque el trabajo escolar en este contexto se hace más agradable para todos, suele producir mejores resultados académicos y los conflictos tienen más posibilidades de ser resueltos de forma positiva. Esta necesidad resulta más acuciante, imprescindible y urgente en una sociedad como la actual cada vez más plural y diversa, tanto étnicamente (emigración de personas del tercer mundo a países desarrollados, mayor tasa de natalidad en las minorías étnicas dentro de los países avanzados, etc.), como ideológica, religiosa y culturalmente.

Desde luego no existen fórmulas y procedimientos técnicos que aseguren el buen funcionamiento de los grupos en contextos escolares, pero también es cierto que conocer las dimensiones de las que está compuesto un grupo y los estadios de vida por los que suelen pasar, seguramente aporte propuestas de interés para comprender su funcionamiento y poder contribuir a su mejora.

En este sentido, el profesor puede contribuir a los procesos que permitirán que un grupo clase pase de ser un agrupamiento a un grupo. Esto puede hacerse realidad a partir de iniciativas que contribuyan a crear y mantener un grupo centrado en la tarea. Esto se consigue a través de principios de procedimiento que se indican a continuación.

1. Potenciar unas relaciones de afecto, estima y seguridad en el seno del grupo

El grupo debe proporcionar a cada persona sentimientos de seguridad, apoyo, reconocimiento de su valía y sentimiento de ser apoyado en un clima de solidaridad. De no ser así, un conjunto de individuos nunca llegaría a constituir un grupo o se desintegraría cuando dejase de ser una experiencia satisfactoria para ellos. El grupo se forma y se mantiene en cuanto

que resulta gratificante para sus miembros o por los resultados positivos de la interacción (Thibaut y Kelley, 1986).

2. Contribuir a establecer metas grupales conocidas y compartidas

En la medida que los propios objetivos del aprendizaje se comparten tendremos más posibilidad de que el grupo esté centrado en el mismo. Como señala Fernández (1991: 74) «un grupo con éxito tiene objetivos claros, específicos, verificables y breves, y sus participantes tienen objetivos personales similares o compatibles con los del grupo». La tarea del profesor consiste en crear y mantener un grupo centrado en el aprendizaje, y esto implica el desarrollo de un conjunto de iniciativas.

3. Ayudar a la estructuración de roles

A cada participante de un grupo, se le asigna por el grupo un papel, una conducta que es deseada, determinada, aceptada o tolerada por el grupo en relación con la posición que ocupa. «Muchos de los conflictos personales que aparecen en los grupos tienen su origen en que las personas se ven "obligadas" a desempeñar un papel con el que no están de acuerdo.» (Fernández, 1991: 75). En definitiva nos puede interesar que se produzcan roles *centrados en la tarea, el mantenimiento del clima positivo, de solidaridad, etc.* Pero también tratando de reconducir aquellos otros roles disfuncionales asignados a las personas en los grupos.

4. Fomentar la creación de normas propias dentro del grupo

Las normas son los patrones o modelos de conducta compartidos por los miembros de un grupo, e indican el comportamiento adecuado en cada situación y tienen como consecuencia la conformidad de los miembros de un grupo. Las normas son las señas de identidad, el «estilo» de un grupo, y sirven para evitar conflictos y favorecer la cohesión grupal. En la medida que el profesor contribuya a que las normas sean conocidas, pactadas, y aceptadas por un grupo estará ejerciendo una influencia positiva, contribuyendo a aumentar la cohesión, sentido de cooperación y deseo de trabajo conjunto.

5. Potenciar una comunicación de calidad

La existencia de comunicación es otra de las características más determinantes del buen funcionamiento de los grupos. La comunicación dentro del grupo es un componente básico para sentirse vinculado a un grupo. A veces esto no se produce por falta de un procedimiento de comunicación adecuado en el grupo, o debido a actitudes poco cooperativas de los interlocutores.

6. Promover el sentido de pertenencia

Los miembros de un grupo, como consecuencia de su pertenencia a él, desarrollan una conciencia colectiva de sí mismos como entidad social diferenciada. Es lo que los psicólogos sociales denominan identidad grupal. Tienden a percibirse y a definirse como un grupo, es decir, construyen y comparten una identidad común. Es el sentimiento del «nosotros» grupal. En este sentido, será fundamental el papel del profesor para generar un ambiente cohesionado que posibilite este sentido de pertenencia.

7. Cuidar los procesos de vida de los grupos

Los estudios sobre los grupos presentan múltiples modelos teóricos que tratan de definir las fases o etapas por las que atraviesan a lo largo de su existencia. Es fundamental que un profesor conozca que los grupos evolucionan en etapas distintas y en cada una de esas etapas será recomendable realizar unas actuaciones y no otras. Por ejemplo, cuando un grupo se está creando el profesor tendrá que potenciar actuaciones que favorezcan la acogida, y al igual que todo grupo pasará por fases de conflicto y será imprescindible que se cuente con conocimientos sobre cómo resolverlos de un modo pacífico y dialogado.

2.3. El profesor y las estrategias de resolución pacífica de conflictos

La educación se produce en un contexto social en el que continuamente se producen conflictos entre distintos miembros de la comunidad educativa y, por tanto, es importante que el profesorado cuente con habilidades para abordarlos adecuadamente. Es habitual que en el contexto escolar surjan a diario choques, rumores, malentendidos, desprecios, incomprensiones, insultos, quejas, disputas, peleas, amistades que se rompen, amenazas, situaciones desagradables o injustas, etc. Su presencia indica que las personas tienen objetivos, intereses, sentimientos, creencias y percepciones distintas, y que participan en relaciones que valoran y están vivas. La falta de respuesta a estos conflictos puede generar un deterioro del clima del aula y centro, con las consecuencias respecto al rendimiento académico. El conflicto, además de ser algo natural e inevitable, tiene una serie de potencialidades positivas. No es eliminando los conflictos como las escuelas se convierten en lugares ordenados y pacíficos, donde se puede impartir una buena educación, sino manejándolos de forma constructiva y aprendiendo a afrontarlos. Los conflictos no tienen necesariamente que afrontarse de modo violento, ya que el ser humano tiene la capacidad de abordarlos de un modo más cooperativo y empático.

Cuando los conflictos se manejan constructivamente, las personas se sienten satisfechas, las relaciones se fortalecen y mejoran y aumenta la capacidad de resolver constructivamente los futuros conflictos.

Lo que determina que los conflictos produzcan todas estas consecuencias positivas es la capacitación de los alumnos y de los profesores para utilizar los procedimientos adecuados de resolución o transformación. No es inhabitual que a la hora de abordar los conflictos, respondamos de forma inmediata e irreflexiva aplicando un esquema de acción-reacción. A menudo nos faltan recursos para poder interpretar los conflictos, y por tanto, para afrontarlos de una manera diferente que no suponga el uso de la violencia. Aprender a detenernos, analizar detalladamente los conflictos y responder de manera constructiva debería ser una de las principales tareas educativas del profesorado (Torrego y Moreno 2003; Torrego 2003, 2006). Esta tarea consistiría en potenciar un aprendizaje, por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, de procedimientos adecuados para que los conflictos se conviertan en oportunidades de crecimiento personal y mejora de las relaciones. Hoy en día es fundamental que el profesorado esté al corriente y conozca las estrategias y programas de mediación escolar, los sistemas de alumnos ayudantes, que sea capaz de potenciar el aprendizaje de estrategias de negociación entre alumnos, y de gestionar la asamblea de alumnos para la resolución de conflictos de clase, que conozca y utilice la técnica de los círculos de amigos, o el método de «pikas» para intervención ante el fenómeno del maltrato escolar, etc.

En síntesis algunas consideraciones a tener en cuenta en la resolución pacífica de conflictos serían:

- Comprender y aceptar procedimientos de manejo constructivo de los conflictos.
- Practicar habitualmente esos procedimientos hasta que se conviertan en una respuesta natural ante las diferentes situaciones y relaciones de la vida del centro.
- Reflexionar sobre los reglamentos de convivencia de los centros de tal modo que se facilite y normalice el uso de estos procedimientos constructivos de resolución de los conflictos.
- Potenciar los valores de la colaboración en el aula, de tal modo que se superen los contextos competitivos e individualistas donde las personas rivalizan.

3. EL PROFESOR COMO MIEMBRO DE UNA ORGANIZACIÓN

3.1. El profesor en un espacio compartido de responsabilidad dentro de una comunidad educativa y en relación con otros agentes sociales

El profesor desempeña su tarea en una organización y dentro de ella es miembro de un equipo educativo. Sabemos que uno de los procesos fundamentales que se producen en las organizaciones es el trabajo en grupo y es fundamental que éste se realice de un modo coordinado y coherente en relación con el núcleo central de su tarea, que no es otra que el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Consecuentemente hay que asumir que el desarrollo profesional del profesor deberá ir ligado a un planteamiento colectivo orientado a la mejora de la institución y no sólo a su trabajo dentro del aula o su promoción personal. Esto supone participar activamente en los órganos colegiados y unipersonales de dirección y coordinación educativa. Al señalar la faceta del profesor como miembro de una organización estamos poniendo el énfasis en la dimensión que Escudero (2006) denominaba «ética comunitaria democrática para el trabajo con los colegas, con el centro escolar, las familias y la comunidad».

Profundizando en esta visión social de la tarea del profesorado dentro de un centro escolar el profesor Coronel (2004: 247) nos precisa qué se entiende por organización «Cuando hablamos de organización, estamos haciendo referencia a un conjunto de personas agrupadas en torno a unos objetivos comunes, que realizan una serie de actividades, estructurando el trabajo con arreglo a una serie de normas y procedimientos, para alcanzar unos fines específicos. De esta manera, la necesidad de articular la acción de manera colectiva permite conseguir lo que individualmente costaría un esfuerzo enorme o bien sería prácticamente imposible de realizar». En esta misma obra Coronel (2004: 246) recuerda muy acertadamente que lo organizativo no tiene sentido en sí mismo sino en función de que sirve a un proyecto pedagógico. «Recuperar, pues, la dimensión organizativa, reivindicar su importancia no significa un ejercicio, un simple listado o enumeración de variables; representa un esfuerzo por tratar de seguir manteniendo la conveniencia de utilizar lo didáctico y lo organizativo como dos caras de la misma moneda. Ya no podemos sostener la separación entre lo organizativo y lo pedagógico o, más concretamente, lo didáctico. Cada situación didáctica se desenvuelve en un determinado contexto. Es un proceso que afecta al conjunto de la institución escolar. Decía Freire que tenemos que "negociar la ins-

titución" porque dentro de ella tenemos que llevar a cabo nuestras luchas en favor del cambio.»

Como sabemos, el profesorado está integrado en diversas estructuras y esto somete una mayor dificultad a su tarea, y además, cada centro haciendo uso de su autonomía organizativa, puede determinar la composición y desarrollo de las estructuras que mejor contribuyan a responder a sus necesidades educativas.

Podemos situar los niveles de responsabilidad del profesorado dentro de la organización de un centro en cuatro estructuras u órganos diferenciados: órganos de realización docente; órganos de gestión y gobierno de la institución; estructuras de coordinación, y órganos de estudio y asesoramiento.

a) *Órganos de realización docente y orientación del alumnado*. Se recoge la idea de que la función principal del profesorado es la enseñanza y la orientación del aprendizaje del alumnado. Los órganos correspondientes serían: Equipos docentes, profesor de área curricular, profesor especial, profesor de ciclo.
b) *Órganos de gestión y gobierno de la institución*. Equipo Directivo, Consejo Escolar, Claustro de profesores,
c) *Órganos de coordinación*. Aquí podríamos encuadrar los departamentos, ciclos, seminarios o divisiones. Dentro de las tareas de coordinación se encuentra la acción tutorial que desarrollan los profesores dentro de una organización. Es una función de coordinación en el sentido de que ésta no debe ser atribuida burocráticamente a un profesor, sino que —al contrario— es una tarea educativa de calidad que compete a un equipo educativo. Dada su complejidad, esto implicará que solamente se podrá llevar a efecto desde una concepción de una acción tutorial como tarea compartida entre todos los miembros del equipo educativo y en clara conexión con las familias.
d) *Órganos de estudio y asesoramiento*. Son aquellas estructuras dedicadas principalmente a prestar algún tipo de ayuda y apoyo interno o externo a los centros: centros de formación del profesorado, asesores de centros de formación del profesorado y administración, universidades, consultorías, etc.

3.2. Conocer las lógicas y los documentos institucionales de planificación de un centro

La planificación es una herramienta y un instrumento para favorecer el consenso en la organización. Entendemos, como acertadamente nos sugiere Martín (2002), que la planificación puede convertirse en una oportunidad para organizar y estructurar de forma sistemática e integrada la respuesta a un conjunto actuaciones de la organización. Sabemos que la ausencia de planificación puede invitar a la improvisación o las actuaciones descoordinadas, poco integradas, como señala Gather Thurler (2004). El mismo hecho de planificar nuestra acción puede convertirse en un buen instrumento de trabajo, ya que obliga a precisar nuestras intenciones, en la medida que tenemos que reflejarlas por escrito. También sirve como elemento de comunicación entre profesores, y entre éstos y otros integrantes de la comunidad educativa. Pero también la planificación se refiere esencialmente al proceso de construcción cultural de proyectos que en definitiva suponen la elaboración colectiva de objetivos simbólicos comunes. Para Gather Thurler (2004: 114) un proyecto en una institución educativa es «un objetivo simbólico y un gran propósito orientado por valores, visiones políticas y socia-

les, como una ética, en vez de hablar del proyecto como "programa operativo" o "programación" como obligaciones que deben forzosamente seguir paso a paso el fin previsto».

Es exigible un nivel de lealtad al Proyecto del Centro. Lealtad que sólo puede ser entendida en un sentido crítico y participativo, es decir, un profesional de la educación hoy en día debe comprometerse en los procesos de construcción del Proyecto Educativo de un centro adoptando una posición constructiva, abierta al debate y en disposición de hacer frente a las contradicciones que puedan suscitarse.

Podemos diferenciar áreas o ámbitos de autonomía dentro de la planificación de un centro. Éstas serían: área de definición del centro, siendo el instrumento clave el Proyecto Educativo que a su vez mantiene una relación jerárquica con los demás documentos. Área pedagógica y didáctica, siendo el instrumento principal las programaciones didácticas, junto con el Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Acción Tutorial, y Plan de Convivencia; área de organización y actividades, siendo el documento más destacado el Reglamento de Régimen Interno. Dependiendo de ambas áreas es donde encajan los planes a corto plazo como es el caso del Plan Anual del Centro, o Programación General Anual; y área de evaluación y propuestas, siendo los documentos principales los recogidos en la Memoria Anual del Centro.

Para terminar, la apertura de los centros al entorno y, especialmente, sus relaciones con las familias debería constituir uno de los pilares fundamentales del trabajo cotidiano tratando de avanzar en una concepción democrática de la educación. Esta apertura debe de gestionarse con mucho cuidado para no potenciar situaciones de confrontación sino de sana colaboración tanto a través de las estructuras formales (Consejo Escolar, AMPAS, Comisiones), como también potenciando distintos niveles de participación en el día a día del funcionamiento general del centro.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Ainscow, M. y otros (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea/Unesco.

Apple, M. W., y Beane J. A. (Comps.) (2005). *Escuelas democráticas.* 4.ª ed. Madrid: Morata.

Álvarez J. M. (2000): *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid: Morata.

Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.

Brekelmans, M.; Levy, J., y Rodríguez, R (1993). «A typology of teacher communication style». En T. Wubbels y J. Levy (eds.), *Do you know how you look like?* Londres: Falmer Press, 47-55.

Bruner, J. S. (1986). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Carrasco M. J. (2002). «Los órganos de participación y coordinación». En M. J. Carrasco y otros, *Organización Escolar. Aspectos básicos para docentes*. Granada: Grupo editorial universitario.

Coronel, J. M. (2004). «Contextos de la enseñanza». En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Archidona: Aljibe. 2 vols.

Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.

Escudero, J. M. (2006). «La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos: políticas y prácticas». En J. M. Escudero y A. L. Gómez, *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 21-51.

Escudero, J. M., y González, M. T. (2000). «Por una escuela pública y democrática: Valores constitutivos, estructuras, políticas y procesos de desarrollo». *Proyecto Atlántida: Escuela democrática.* (En línea) www.proyecto-atlántida.org (Consulta: 1 septiembre 2007).

Fernández Enguita, M. (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

Fernández Enguita, M. (2000). «Una profesión democrática para la docencia». *Proyecto Atlántida: Escuela democrática.* (En línea) www.proyecto-atlántida.org (Consulta: 1 septiembre 2007).

Fernández, P. (1991). *La función tutorial.* Madrid: Castalia.
Gairín, J. (1996). *La Organización Escolar: Contexto y texto de actuación.* Madrid: La Muralla.
Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
González, M. T. (Coord.) (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos*. Madrid: Pearson.
Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación,* Barcelona: Paidós.
Guarro, A. (2005). «La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas». *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1), 22-33.
Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia*. Barcelona: Octaedro
Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
Johnson, D., y Johnson, R. T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Quilmas: Paidós Educador.
Kavelin Popov, L. (1998). *Las virtudes familiares.* Bogotá: Vergara.
Salvador, F. (1995). Profesorado: departamentos y equipos docentes, en M. Lorenzo y O. Sáez, *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil
Margalef, L. (2001). «El tiempo escolar: más allá de los horarios». ¿Tiempo curricular: tiempo de cambio? *Bordón* 53 (2), 243-250.
Martín, M. (Coord.) (2002). *Planificación de centros educativos. Organización y calidad*. Barcelona: Cisspraxis.
Proyecto Atlántida (2002). «Escuelas democráticas». *Cuadernos de Pedagogía*, 317 monográfico, 22-33.
Perrenoud, PH. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona: Graó.
Romiszowski, A. J. (1981). *Designing Instructional Systems: Decision-Making in course planning and curriculum design*, London: Kogan Page.
Santos, M. A. (2001) «Nadar contracorriente: propuestas para mejorar los Consejos Escolares». *Investigación en la escuela*, 44, 33-44.
Stoll, L.; Fink, D., y Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
Slavin, R. (1995). *Cooperative Learning. Theory, research and practice.* Boston: Allyn & Bacon.
Tedesco, J. C., y Tenti Fanfani, E. (2002). «Nuevos tiempos y nuevos docentes». *Instituto Internacional de Planificación de la Educación*. (En línea) http://www.iipe-buenosiares.org.ar (Consulta: 1 septiembre 2007).
Torrego J. C. (Coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos.* Barcelona: Graó.
Torrego J. C., y Fernández, I. (2007). «Protocolo de actuación urgente ante conflictos: violencia grave, acoso escolar, disrupción». *Proyecto Atlántida: Escuela democrática*. (En línea) www.proyecto-atlántida.org (Consulta: 1 septiembre 2007).
Torrego J. C., y Fernández, I. (2006). «La disrupción y la gestión del aula». En *Escuela, herramientas de trabajo para el profesorado*. 3 monográfico. Madrid, Praxis, 22-33.
Vygostsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

BIBLIOGRAFÍA DE ESTUDIO

Escudero, J. M. (2006). «La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos: políticas y prácticas». En J. M. Escudero y A. L. Gómez, *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 21-51.
Proyecto Atlántida (2002). Escuelas democráticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 317 monográfico, 22-33.
Torrego J. C., y Fernández, I. (2006). «La disrupción y la gestión del aula». En *Escuela, herramientas de trabajo para el profesorado*. 3 monográfico. Madrid, Praxis, 22-33.

ACTIVIDADES

Presenciales

Gran grupo

1. Reparto y posterior puesta en común en gran grupo de una guía de registro sobre la actuación del profesorado.

   Esta actividad consiste en organizar y realizar posteriormente la puesta en común y comentario en gran grupo de un posible listado de indicadores de observación de la actuación de un profesor a partir de la lectura del capítulo. Todo ello tras un trabajo individual (en fase no presencial). Para ello se organizará un reparto individual, o por parejas, de las categorías o dimensiones de análisis presentadas en el capítulo respecto a los principales ámbitos de actuación del profesor: *Facilitador del aprendizaje; Orientador y de gestor de la convivencia; Miembro de una organización.*
2. Debate sobre la participación.

   Reflexión y debate sobre las posibilidades de la participación entre los miembros de una organización escolar, utilizando para ello la propia experiencia y la lectura del texto de Santos Guerra, M. Á. (2001: 33-44).

Seminario

1. Trabajo en grupo.

   Simulación de una reunión realizada por el profesorado en un centro escolar. El grupo se divide en dos subgrupos, unos realizan la reunión desarrollando las funciones básicas (coordinador, secretario y miembros del grupo) y otros ejercen de observadores utilizando como guía los indicadores de buen funcionamiento del grupo presentados en el texto. Tal como está organizada la práctica permite a los estudiantes que participan en ella desarrollar distintos tipos de habilidades de trabajo en grupo, mientras que los que ejercen como observadores practican habilidades relacionadas con la observación de reuniones de grupos.
2. Aprender a escuchar.

   Esta actividad puede llevarse a cabo individualmente, o por parejas dentro del seminario. Cada compañero se inventa una situación conflictiva y se la comenta al otro compañero que ejerce la función de profesor tutor que la escucha. Tras la narración, evalúa a su interlocutor como oyente según la guía de observación/reflexión. El compañero que escucha manifiesta su opinión con respecto a la evaluación. Cuando éste ha acabado, se repite el proceso en sentido inverso con el otro compañero. Finalmente se realiza una puesta en común global sobre lo sucedido.

   Guía de observación/reflexión:

   - Escuchar sin filtros ni prejuicios intentando no desvirtuar.
   - Respetar turnos de palabra.
   - Mantener la mirada.
   - Realizar gestos que reflejen acogida y aceptación.

- Mantener distancia adecuada.
- Mantener tono de voz adecuado.
- Realizar intentos de aclarar lo escuchado.
- Parafrasear.
- Reflejar sentimientos.
- Resumir contenidos y sentimientos.

NO PRESENCIALES

1. Características de las organizaciones escolares.
   Se pide a los alumnos y alumnas que tras la lectura del libro (González, 2003, p. 32-39) indiquen las semejanzas y diferencias entre las tareas de un trabajador en relación con tres tipos de organizaciones diferentes (hospital, empresa con ánimo de lucro, escuela). Comparación que debe girar, al menos, en torno a los siguientes aspectos que se apuntan posteriormente: metas, tecnología, relaciones entre las partes de la organización, dependencia del exterior, carácter social.
2. Reflexión sobre el uso y significado del tiempo en la organización escolar.
   Leer individualmente y luego comentar por escrito las aportaciones principales que realiza el siguiente artículo: Margalef, 2001, pp. 243-250.
3. Elaboración de una guía de registro sobre la actuación del profesorado.
   Esta actividad consiste en la puesta en común en gran grupo del guión de observación de la actuación de un profesor a partir de la lectura del capítulo sobre los principales ámbitos de actuación del profesor (*Facilitador del aprendizaje; Orientador y gestor de la convivencia, y Miembro de una organización*).
4. Reflexión sobre una frase.
   Consiste en realizar una breve reflexión personal sobre la frase siguiente: «*Debemos de dejar de ser un amigo que a veces educa para llegar a ser un educador que a veces es un amigo.*» Linda Kavelin (1998).

11 Los medios didácticos y su tecnología

José Antonio Ortega Carrillo
Universidad de Granada

¿Dónde está el conocimiento que se pierde en la información?
¿Y dónde está la sabiduría que se pierde en el conocimiento?

T. S. Eliot

INTRODUCCIÓN

Los centros educativos se encuentran en una encrucijada tecnológica en la que los recursos analógicos van cayendo en desuso y siendo sustituidos por medios digitales (tecnologías avanzadas). No obstante, es previsible que en los próximos años las comunidades educativas sigan aprovechando los aparatos y materiales didácticos analógicos disponibles (libros, vídeos, diapositivas y proyectores), hasta que puedan sustituirse definitivamente por los soportes de almacenamiento digital (disco compacto —CD-ROM—, disco versátil digital convencional —DVD— y de alta definición —DVD y BLU RAY— y programas educativos en línea).

Actualmente, los recursos analógicos disponibles en los centros de educación obligatoria (Ortega, 1999) son libros, mapas y carteles, radiocasetes, proyectores de diapositivas, retroproyectores, vídeo y la televisión. En los últimos años las comunidades educativas se están equipando con modernos medios digitales tales como radios-CD con lectores de archivos MP3 (MPEG-1 Audio Layer 3), ordenadores multimedia conectados a Internet (lo que permite usar el acceso a correo electrónico, conversación por teclados, videoconferencia, consulta a bibliotecas, videotecas, fonotecas, radio y televisión virtuales a través de la WWW) y lectores-grabadores de DVD. Igualmente ha ido aumentando sensiblemente el número de centros que comienzan a disponer de sistemas de proyección digital conectables, tanto a ordenadores como a reproductores de vídeo y DVD (pizarras digitales).

El empeño de las diversas comunidades autónomas por implementar planes progresivos de digitalización de los centros educativos, dotándolos de aulas de informática conectadas a Internet y otros recursos complementarios tales como proyectores y pizarras digitales, es prueba inequívoca de que los medios y recursos tecnológicos analógicos comienzan a tener los días contados, dada su progresiva *obsolescencia*, la cada vez mayor dificultad para su mantenimiento y reparación y el alto coste de producción de los materiales didácticos pro-

yectables y/o audibles. Posiblemente asistiremos a su eliminación en poco tiempo, tal como aconteció con los discos de vinilo, cuya desaparición del mercado se produjo en poco más de un año, ante el uso extensivo del disco compacto.

Como dato significativo de esta preeminencia de la tecnología digital puede reseñarse el hecho de que en el año 2007 se cerrara la última empresa española productora de tubos de imagen para televisores convencionales, ante el abaratamiento y extensión generalizada de uso de los modernos sistemas de pantallas planas de plasma y LCD (*Liquid Crystal Display*).

1. LA ORGANIZACIÓN CREATIVA DE LOS MEDIOS Y LAS TECNOLOGÍAS

La denominada «revolución digital» que comienza a llegar a los centros educativos plantea nuevos enfoques en la organización de los medios tecnológicos y de los materiales didácticos. Los modelos tradicionales basados en fórmulas tales como los *rincones* y *talleres* de aula y los *centros de recursos* de colegio o zonal, aún vigentes en algunas comunidades educativas, están evolucionando hacia fórmulas más flexibles, dinámicas y participativas tales como la creación de *servicios escolares de medios y tecnologías* (Ortega 1999: 234-239). En estas estructuras tecnológico-educativas se combinan los *talleres de producción* de materiales didácticos artesanales (prensa, radio, vídeo-televisión), en los que pueden participar profesorado, alumnado y familias; con la organización integral y la inter-difusión de los recursos analógicos y digitales mediante la creación de las *mediatecas de la comunidad escolar* y la promoción de *proyectos innovadores* de aula, ciclo o materia para la integración curricular de la lectura crítica del cine, la prensa, la radio, la televisión, los videojuegos, las páginas web, etc. (véase Figura 11.1).

También las webs escolares conforman auténticos espacios virtuales de organización, difusión de información de la vida de los centros y creación de conocimiento compartido. En el último lustro, se ha acelerado la evolución de las páginas web escolares, existiendo en la actualidad multitud de experiencias innovadoras de gran valor.

Un ejemplo de ello lo plantean Jové, Juabany y Vilá (2006: 10 y 11), quienes han realizado interesantes propuestas sobre la integración curricular de los *weblog* en Educación Primaria (recopilación cronológica de textos de uno o varios autores en los que aparece primero el último publicado), aclarando que aunque inicialmente se usaron como diario personal en línea, actualmente se han convertido en plataformas de intercambio de información en las que los usuarios escriben sus pensamientos, expresan sus opiniones y exponen sus conocimientos sobre un tema.

Estos autores señalan como posibles usos didácticos de tales cuadernos de bitácora, los siguientes:

- Elaboración del diario colectivo de la clase en el que se registran los acontecimientos del día.
- Diario individual del alumnado sobre estos mismos hechos para contrastar puntos de vista.
- Diario personal del alumnado para la libre expresión y creación literaria.
- Organización de juegos colectivos de preguntas y respuestas.
- Elaboración de relatos colectivos.
- Celebración de debates sobre temas de actualidad.
- Preparación de las asambleas y las tutorías.

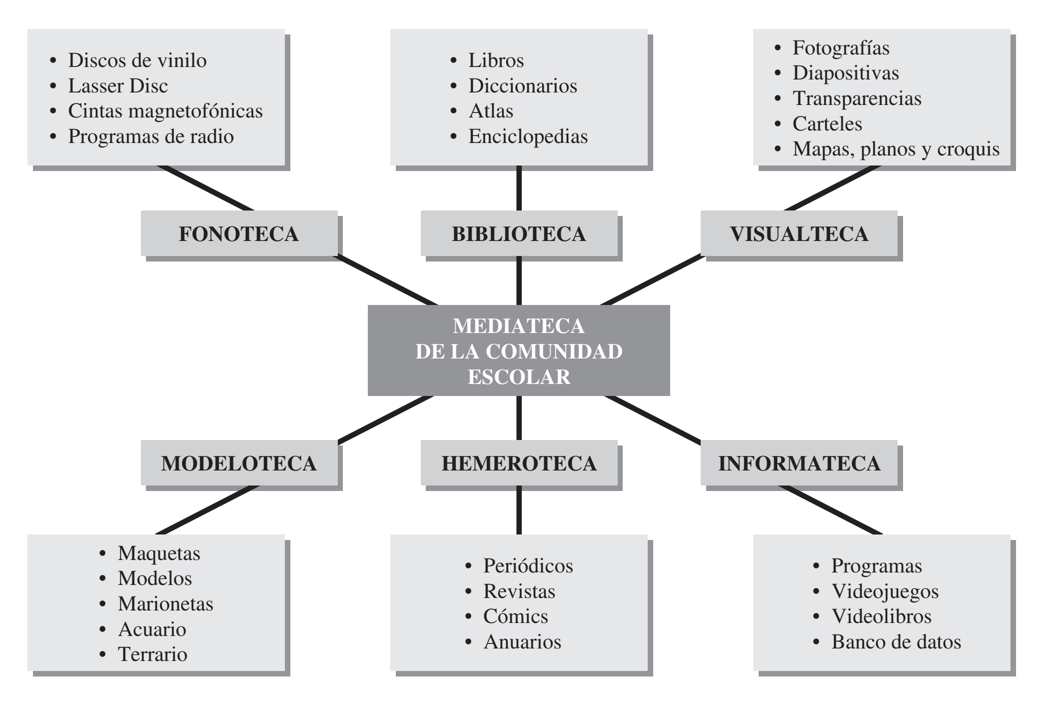


FIGURA 11.1. La mediateca de la comunidad escolar como fórmula organizativa eco-integradora de las tecnologías analógicas y digitales (Ortega, 1999: 240).

Un ejemplo destacable de este tipo de aplicaciones puede conocerse en la web del I.E.S. Torre del Prado (Ruiz Palmero, 2007, 54 y ss.). Desde la reestructuración tecnológico-organizativa que supone ser un Centro TIC (calificación especial asignada por la administración educativa a centros con clases equipadas con un ordenador para cada dos alumnos), un grupo de profesores de diversos campos del conocimiento con la ayuda de su alumnado, han creado una web en la que se alojan diversos *weblog* que se utilizan para coordinar actividades de secretaría, fomento de la lectura y club de lectores vivos, área de ciencias de la naturaleza y de idioma extranjero, tutoría, boletín informativo, etc., (http://www.torreblog.es).

Además de las bitácoras, algunas de las páginas web educativas más avanzadas alojan interesantes *revistas digitales* que están sustituyendo progresivamente a los periódicos escolares impresos convencionales. Ortega y Aragón (2007) han ofrecido un análisis comparativo de periódicos escolares en línea, procedentes de diversas comunidades autónomas, cuyos indicadores de calidad aparecen reflejados en el Cuadro 11.1.

Analizando más pormenorizadamente los resultados de este estudio, se ha constatado la existencia de las siguientes fortalezas y debilidades en las citadas publicaciones digitales:

a) Puntos fuertes:

- Aspectos estructurales, organizativos y tecnológico-comunicacionales:

  1. Buena estructura y claridad perceptiva de la portada lo que facilita el acceso rápido a cada una de las secciones.
  2. Todos o casi todos presentan secciones estables.

CUADRO 11.1. Prensa escolar y educativa en línea

		Sierra Digital	*Hora libre*	*La Huella*	*Pequeño periódico digital*	*Letras.net*	*Heraldo escolar*	*El Bolecole*	*El Charrador digital*	*Pispotero digital*
Presencia (x) / ausencia (—)										
Existencia de	Editorial	X	—	X	—	—	—	X	X	X
	Índice o sumario	X	X	X	—	X	X	X	X	X
	Créditos (director, redacción, editor, etc.)	—	—	X	—	—	X	—	—	—
	Fotografías ilustrativas en los artículos	X	X	X	X	X	X	X	X	—
	Dibujos ilustrativos en los artículos	X	X	X	X	X	—	—	X	—
	Gráficos explicativos en los artículos	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Presencia de	Vídeos en la página principal	—	—	—	X	—	—	—	—	—
	Música en la página principal	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	Animaciones en la página principal	X	—	—	—	—	—	—	—	—
	Vídeos en páginas interiores	—	X	—	X	X	—	X	—	X
	Música en páginas interiores	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	Animaciones en páginas interiores	—	X	X	—	—	—	—	—	—

CUADRO 11.1. Prensa escolar y educativa en línea *(continuación)*

		Sierra Digital	*Hora libre*	*La Huella*	*Pequeño periódico digital*	*Letras.net*	*Heraldo escolar*	*El Bolecole*	*El Charrador digital*	*Pispotero digital*
Existencia de	Contenidos éticos de calidad	—	X	X	—	X	X	X	—	—
	Contenidos de orientación intercultural	—	X	—	—	X	X	X	—	—
Valoración (1-5)										
Claridad perceptiva de la cabecera (página principal)		5	3	5	3	5	5	4	4	4
Calidad de los contenidos		3	4	5	4	4	5	4	4	4
Facilidad de	Localización de información (navegación)	5	5	5	3	5	4	5	5	5
	Vuelta al índice-sumario	5	5	5	2	5	5	3	5	5
Presentación estética		4	3	5	3	4	4	4	5	4

3. La mayoría de los textos periodísticos se ilustran con elementos iconográficos y audiovisuales con clara función informativa e ilustrativa. En alguno de los casos se incluyen profusos reportajes gráficos.
4. El lenguaje usado es claro, preciso y un tanto vivaz.
5. La presentación estética es aceptable o buena, si bien es verdad que en algún caso podría ser mejorada al cambiar el tipo de letra, la organización espacial de los enlaces y la discriminación entre la figura y el fondo.

- Aspectos didácticos:

1. La mayoría de ellos están creados con materiales elaborados por los propios escolares.
2. Fomentan el interés por conocer, crear y leer el periódico.
3. Algunos fomentan el diálogo intercultural, promoviendo la realización e intercambio de trabajos entre regiones y entre países.
4. En los procesos de creación se fomenta la participación y originalidad de los escolares.
5. Las temáticas de los textos periodísticos analizados suele adecuarse a los intereses y necesidades del alumnado que los confecciona.

b) Puntos débiles:

- Aspectos estructurales, organizativos y tecnológico-comunicacionales:

1. Escasea el editorial cual «artículo de fondo».
2. Son infrecuentes los pies de foto.
3. No abundan los mensajes multimedia (vídeos, música y animaciones) o si los hay suelen tener deficiente calidad.
4. Se abusa del texto lineal, siendo muy limitados los enlaces interiores y exteriores.
5. No suelen utilizarse gráficos ni mapas conceptuales (estáticos o dinámicos).

- Aspectos didácticos:

1. Predominan los modelos descriptivos, escaseando el análisis crítico y los resultados de la evaluación de las experiencias narradas.
2. No existen cuestionarios ni buzones de sugerencias de mejora de la publicación.
3. Es poco frecuente la participación de las familias en los contenidos y procesos creativos.
4. Son infrecuentes los contadores de visitas y las estadísticas de acceso.
5. No queda clara la relación entre los contenidos del periódico y los desarrollos curriculares.
6. No queda clara la funcionalidad de la publicación como herramienta de evaluación institucional.
7. No existen evidencias claras de que el periódico favorezca la interdisciplinaridad curricular.
8. Son escasos los contenidos relacionados con la Educación para la Paz.

En este naciente contexto evolutivo ciber-digital hemos escrito recientemente (Cantón y Ortega 2007: 361-363), que la organización de los recursos tecnológicos desde una perspectiva emergente pasa por adoptar las siguientes líneas de actuación:

1. Las derivadas de la cultura organizativa tradicional de los recursos con la incorporación al aula de la denominada *pizarra digital* y el acceso a *bibliotecas virtuales*.

2. Nuevas formas organizativas cambiantes basadas en la organización burocrática digital y en línea, que permite la gestión informatizada de los centros docentes merced al uso de programas específicos tales como el IES 2000 y el GEST. Igualmente puede crearse una intranet/extranet (red local escolar que utiliza las herramientas de Internet con posibilidad de acceder desde el exterior convirtiéndose en extranet) (véase Figura 11.2).

   Otras formas organizativas innovadoras surgen del uso progresivo de plataformas de tele-formación, creación de conocimiento compartido y resolución de problemas y de la organización de los recursos en red, lo que permite a diversas unidades educativas interconectadas compartir los recursos tecnológicos disponibles.
3. Las que denominamos soluciones *adhocrátricas* surgen de la utilización de las posibilidades comunicativas de los weblog, webquest (búsqueda temática, selección y análisis de información disponible en la web), los mapas de recursos y las wikis (páginas web escritas en colaboración por grupos de usuarios).

2. SELECCIÓN Y USO CREATIVO DE LOS MEDIOS Y TECNOLOGÍAS

Aunque la literatura tecnológico-educativa está repleta de clasificaciones de los medios y recursos, en este capítulo venimos haciendo referencia al criterio clasificador derivado de la codificación analógica o digital con la que los diversos medios procesan, almacenan y reproducen la información, visual, sonora y audiovisual.

Hasta que en 2010 se produzca en España el denominado «apagón analógico», diversos medios de comunicación (televisión y radio principalmente) emiten sus programas de forma dual, es decir mediante señal analógica convencional y comprimida mediante señal en *códi-*

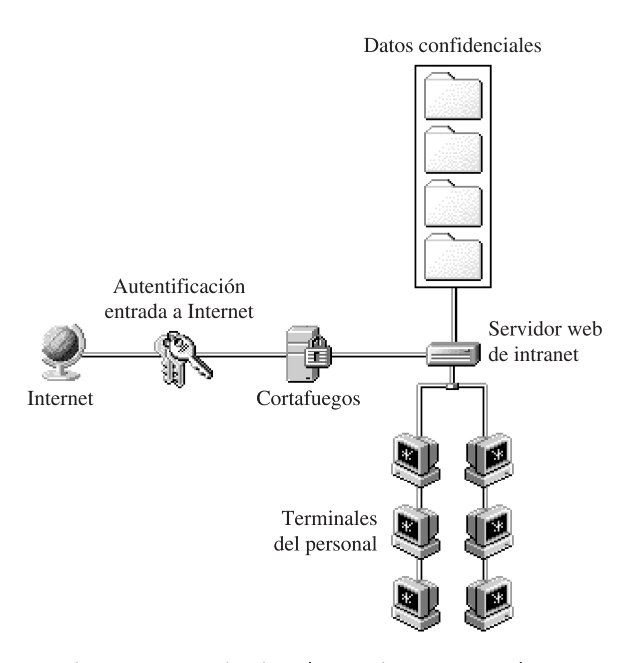


FIGURA 11.2. Arquitectura organizativa de una intranet escolar conectada a Internet.

go digital binario (esta codificación consiste en la traducción de los valores de tensión eléctrica en trenes de impulsos cortos y largos formados por series de ceros y unos).

Este innovador panorama tecnológico es un estímulo que está reabriendo (en los claustros, equipos de ciclo, departamentos, sesiones tutoriales con familias y escuelas de madres y padres), el debate sobre la integración curricular de los medios y sus consecuencias didácticas, organizativas y éticas. Tal discusión se está organizando en torno a ideas centrales tales como:

- Hasta qué punto la normalización del uso frecuente de las tecnologías afecta a las decisiones metodológicas, organizativas y éticas del equipo docente que atiende a un grupo clase.
- Cómo han de re-situarse las tecnologías entre los restantes componentes del currículum (finalidades, objetivos, contenidos, metodología, innovación e investigación, evaluación, revisión crítica, etc.).
- Qué papel han de jugar las tecnologías en los procesos de inter-alfabetización de alumnado y profesorado en los códigos y lenguajes propios de las mismas (escrito, oral, visual y gráfico, sonoro y audiovisual).
- Cuál es la predisposición del profesorado, el alumnado y las familias ante la extensión de la sociedad del conocimiento, ¿cuál es su actitud sobre el uso frecuente de las tecnologías en el desarrollo de las unidades didácticas?, ¿qué barreras y fobias tecnológicas es necesario vencer en cada colectivo y cuáles serían los caminos para superarlas?
- Qué modelos de ciudadanía pueden desarrollarse desde el uso crítico y creativo de las tecnologías y medios de comunicación en las distintas situaciones metodológicas del aula.
- Qué estrategias han de seguirse en la comunidad escolar para proveer, seleccionar y evaluar los medios y las tecnologías.

Conviene puntualizar con Bravo (2004: 117) que el recurso tecnológico-didáctico puede contemplarse bien como medio de apoyo a la metodología o como sistema de transmisión de contenido. Por ello, y partiendo de las propuestas de Zabalza (1983: 203), Cabero (2004: 22) y Ortega y Robles (2007), pensamos que han de valorarse ponderadamente ciertos criterios para favorecer la normalización del uso de las tecnologías y medios de comunicación en el aula, entre los que destacamos:

- Analizar las posibilidades y limitaciones técnicas de los medios disponibles.
- Decidir sobre la adecuación o no a las diversas fases psico-evolutivas y madurativas del alumnado.
- Desde la variable predisposición a integrar las tecnologías en el aula, analizar el grado de complejidad de uso y el tiempo necesario para la elaboración y/o selección de materiales, intentando conseguir adhesiones del sector del profesorado más remiso a integrarlos en su práctica docente (tecnófobos).
- Valorar igualmente la oportunidad de integrar su uso en el desarrollo curricular como herramientas de apoyo a la docencia, investigación, repaso, evaluación, atención a alumnado con necesidades educativas especiales y/o capacidades relevantes, etc.
- Practicar el análisis de los mensajes contemplando las características del canal, el contenido y formato de los mensajes y los valores y contravalores que transmite.
- Descubrir los posibles contenidos subliminales existentes en ciertos mensajes para con ello disminuir su poder seductor, manipulador y alienador.
- Valorar la posibilidad de seleccionar medios que puedan relacionarse entre sí para favorecer el análisis comparativo.
- Favorecer la creación cooperativa de materiales didácticos con tecnologías digitales en los desarrollos curriculares.

Para orientar este complejo marco de toma de decisiones, Cebrián y Ríos (1996) proponen tener en cuenta otros criterios de selección de las tecnologías, atendiendo a los intereses y necesidades de los destinatarios del material (padres y madres, profesorado y alumnado). Al referirse a los primeros, llaman la atención sobre aquellos materiales cuya elección realizan las familias tales como libros de texto para vacaciones —repaso y recuperación—, videojuegos y juguetes educativos, subrayando el papel que el profesorado puede jugar a la hora de orientar a madres y padres sobre las virtualidades de los contenidos, éticas y estéticas de cada material.

En línea con las propuestas de estos investigadores, queremos resaltar las diversas campañas que hemos promovido desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y el Centro UNESCO de Andalucía en los meses anteriores a la navidad, para concienciar a las familias sobre la necesidad de erradicar los videojuegos violentos de los regalos propios de estas fiestas, ofreciendo alternativas más saludables basadas en el uso de juegos educativos, videojuegos creativos y la realización de actividades de ocio y tiempo libre en el seno de colectivos tales como clubes de senderismo, grupos scout, clubes deportivos, colonias, etc. Para ello, hemos trabajado con padres y madres adiestrándolos en la evaluación crítica de los videojuegos más solicitados, mediante el uso de una escala de construcción propia, en la que partiendo del análisis del contenido, personajes y escenografía, se estudian los componentes estéticos y éticos (valores y contravalores), y se enjuician los posibles efectos educativos y des-educativos, proponiéndose alternativas de uso crítico y familiar de los mismos para minimizar los efectos perniciosos que pudieran derivarse (Ortega y otros, 2002 a y b). Desde estas campañas se ha promovido la denuncia de contenidos poco éticos utilizando los formularios disponibles en el Observatorio Virtual UNESCO de los Contenidos Multimedia, cuyas actividades coordinamos y que está disponible en la web http://www.unescoandalucia.org/Sevimeco/Welcome.htm (Figura 11.3).

Otro aspecto a tener en cuenta en la selección de los medios es la necesidad de valorar las virtualidades curriculares del uso de los códigos de comunicación que utiliza cada medio, como vía para potenciar la comunicación educativa integral. Para ello conviene distinguir



FIGURA 11.3. Observatorio del Seminario Virtual UNESCO sobre Educación y Tecnologías de la Comunicación.

entre medios que favorecen el código escrito, el visual, el escrito-visual, el sonoro o auditivo y el audiovisual (Bravo, 2004).

Por ello insistimos en la importancia de extender la *alfabetización multimedia* como la herramienta para que profesorado y alumnado conozcan desde la praxis la morfosintaxis, semántica y pragmática de estos leguajes, tal como muestra la Figura 11.4.

Los documentos curriculares oficiales suelen marcar pautas a tener en cuenta en la selección y uso de los medios. Así, en los promulgados por la Comunidad Autónoma de Andalucía, se señala que «cada centro deberá establecer criterios para la selección y utilización de diversos tipos de medios, su organización y disposición y la funcionalidad primordial para la que se los requiere» (Consejería de Educación, 1992: 71). Fueron dos las propuestas sugeridas por la administración para la selección de medios didácticos en los primeros años de implantación de la reforma curricular emanada de la LOGSE:

- Los medios han de estar referidos al marco psico-didáctico y a las características perceptivas, afectivas y cognitivas de los sujetos a los que van dirigidos.
- Son preferibles aquellos medios que contienen menos opiniones y juicios de valor (salvo que se quiera trabajar con ellos) y que se centren en presentar descripciones y una amplia variedad de códigos; aquéllos que posibilitan la fantasía y los simbolismos para facilitar el componente lúdico; aquéllos que resaltan datos y hechos objetivos así como su forma de contraste; aquéllos que combinan una adecuada perspectiva abierta o expansiva y otra más cerrada y convergente (Consejería de Educación, 1992: 72).

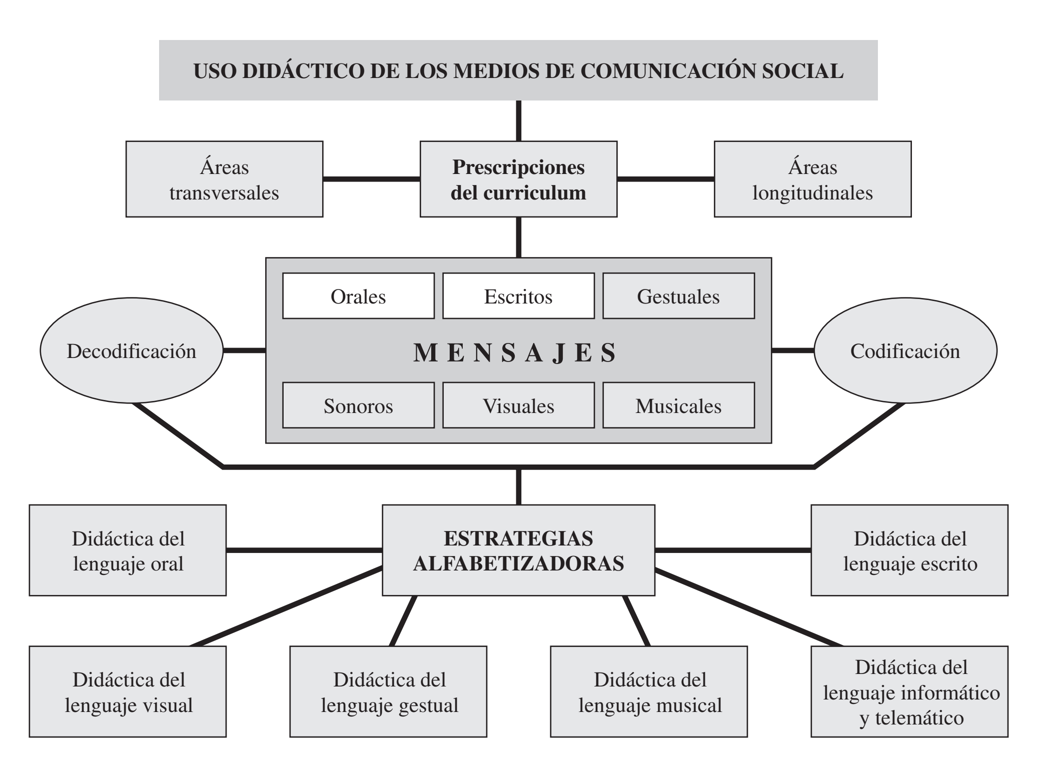


FIGURA 11.4. Competencias del profesorado para emprender el uso crítico y creativo de los medios analógicos y digitales (Ortega, 1999: 300).

De forma complementaria, Cebrián y Ríos (1996: 338) plantean que para realizar una adecuada selección, los enseñantes deberían disponer, entre otras, de las siguientes capacidades:

a) Conocimiento de las funciones que cada medio puede desempeñar en la práctica.
b) Conocimiento de la didáctica del medio.
c) Capacidad para la selección de medios y materiales acorde a situaciones particulares de enseñanza.
d) Criterios de evaluación sólidos para evaluar productos del mercado.
e) Capacidad para evaluar los resultados de los procesos y los productos realizados por los estudiantes con estos medios.
f) Experimentar procesos de cambio en la organización de los medios.

Conviene reflexionar con Bravo (2004: 119) sobre la posible incidencia del uso de los medios en la metodología en función de variables tales como la interactividad, la iconicidad (capacidad de representar la realidad), sincronía (comunicación en tiempo real) o asincronía (comunicación diferida), etc.

El Cuadro 11.2, tomado de este autor (*op. cit*. 2004: 120), muestra la relación de los medios y tecnologías aplicables a la educación con los sistemas de comunicación y sus cualidades más importantes.

Desde el punto de vista de la adecuación de las distintas tecnologías a los momentos metodológicos propios de cada unidad didáctica, puede afirmarse que mientras que el uso del libro, la prensa analógica y digital y ordenador conectado a Internet y/o intranet pueden favorecer el desarrollo de metodologías relacionadas con la *autoinstrucción* y la *investigación colaborativa*, la proyección analógica (con retroproyector o proyector de diapositivas), el visionado de televisión, la audición de radio o la proyección mediante pizarra digital pueden facilitar la motivación inicial y continuada, el desarrollo de la *lección magistral innovadora*, la *comunicación de resultados* de indagaciones e investigaciones, la *recapitulación* de conclusiones y la *síntesis* de contenidos (Ortega, 1999).

Recapitulando, conviene tener claro que las decisiones sobre los medios tecnológicos tienen sentido si se contemplan en estrecha relación con los demás elementos curriculares y en función de la teoría y la práctica de la enseñanza que se aplique. Seleccionar los más adecuados implica decidir cuáles son los más coherentes con la teoría curricular y de enseñanza, y con la metodología de trabajo a desarrollar, en cuanto que conforman el espacio relacional en el que se desenvuelven los procesos de enseñanza-aprendizaje y la maduración afectiva, social y moral de los sujetos implicados en ellos.

3. SOLIDARIDAD DIGITAL, ÉTICA MEDIÁTICA Y CULTURA DE PAZ

No queremos terminar este capítulo sin reflexionar en torno a la humanización de las tecnologías aplicadas a la educación desde dos perspectivas:

- El fenómeno conocido como «brecha digital» que separa abismalmente los info-ricos de los info-pobres, dificultando o negando a estos últimos el acceso a la sociedad de la información y del conocimiento. Para su análisis conviene repensar críticamente el papel que están jugando dichas tecnologías en las relaciones de opresión-cooperación

CUADRO 11.2

	Sistemas de comunicación					Cualidades			
Medio	**escrito**	**visual**	**escrito-visual**	**auditivo**	**audiovisual**	**inter-actividad**	**iconicidad**	**sincronía**	**a distancia**
Documento escrito	X		X			X	X		X
Pizarra		X	X			X		X	
Pizarra electrónica		X	X			X	X	X	
Cartel científico			X				X		
Transparencia			X			X		X	
Imagen fija		X					X	X	
Vídeo					X		X		X
Presentaciones	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Multimedia	X	X	X		X	X	X		X
Videoconferencia		X	X		X			X	X
Web	X	X	X	X		X	X		X
Correo electrónico	X	X	X				X		X
Mensajería electrónica	X	X				X		X	X
Chat	X					X		X	X
Plataforma Teleformación	X	X	X	X	X	X	X		X

que se establecen entre los países del Norte y del Sur, y entre la ciudadanía de las grandes orbes y de los núcleos rurales alejados y montañosos.
- El auge de contenidos mediáticos *abyectos* al alcance de la infancia y la adolescencia, cargados en muchos casos de violencia (física y psicológica) por sus contenidos relacionados con guerras y holocaustos, especialmente provenientes del mundo de la televisión, los videojuegos, la publicidad e Internet. Contenidos de escasa o nula calidad ética, que pueden crear actitudes promotoras de comportamientos impropios del ejercicio de una ciudadanía responsable, tolerante, solidaria, respetuosa con la vida y con el medio y comprometida con la justicia y la equidad social.

Al analizar la situación del derecho al acceso a la información hemos coincidido con el profesor Mayor Zaragoza (1999: 21) en señalar que la revolución de la información que se está operando augura el nacimiento de una nueva era en la historia de la humanidad, cuyas consecuencias podrían ser tan importantes como las de la revolución agrícola o la revolución industrial. Pero esta revolución amenaza con incrementar las desigualdades entre los países del Norte y los del Sur, entre los ricos y aquellos en los que la miseria cabalga por doquier. En un brillante análisis sobre las posibles consecuencias de las autopistas electrónicas de la información, la profesora canadiense Mary Dykstra (1997), asegura que existen nuevas agrupaciones de países que trascienden las preocupaciones actuales en cuanto a la oposición entre países en vías de desarrollo «pobres en información» y países industrializados «ricos en información», por importantes que sean estas preocupaciones. Más de la mitad de la humanidad no ha marcado jamás un número de teléfono y, por ejemplo, existen más líneas telefónicas en Manhattan que en toda el África Subsahariana (p. 318).

Tales desigualdades de acceso a la información afectan de manera significativa a los sistemas de documentación escolar, lo que hace que los países que se encuentran en vías de desarrollo tengan dificultades para hacer efectivo el cumplimiento del artículo 13 de la Convención de los Derechos del Niño, según el cual:

> «El niño tendrá derecho a la libertad de expresión, ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.»

Compartimos con Mayor (1999: 21) la idea de que los vertiginosos cambios tecnológicos y económicos de nuestra época han hecho que el aprendizaje a lo largo de toda la vida haya dejado de ser un lujo, para convertirse en una necesidad básica. Por eso, junto con la exigencia ética de que la enseñanza ha de democratizarse y estar al alcance de todos los ciudadanos, la UNESCO plantea la urgencia práctica de que la educación sea permanente, un proceso continuo que asuma diversas modalidades a lo largo de toda la vida de la persona. Las innovaciones científicas y técnicas en el ámbito de la comunicación electrónica abren horizontes inéditos para realizar estos ideales (Ortega, 2001). Sin embargo, apunta Mayor Zaragoza, conviene no pasar por alto el hecho de que la técnica es tan sólo un medio, no un fin en sí misma. Al fetichismo de los utensilios, al sueño *golémico* de forjar un *homo virtualis*, hay que oponer una clara jerarquía ética, que permita a las nuevas generaciones saber a qué atenerse y ordenar sus prioridades. Esos asideros morales son cada vez más necesarios en la vorágine de una civilización que a toda hora confunde la importancia de las cosas con su coste de mercado. Y, como advertía Antonio Machado: «es de necio/confundir valor y precio».

El que fuera Director General de la UNESCO durante dos mandatos puntualiza que los canales electrónicos de comunicación, tan cómodos y provechosos cuando se emplean adecuadamente, plantean múltiples desafíos a la sociedad contemporánea. Los dos más evidentes son la rapidez y el volumen excesivo de información, que la condenan a la irrelevancia. El ser humano necesita un plazo de reflexión para transformar la información en conocimiento y, luego, convertir este último en sabiduría. La distinción clásica entre *doxá* y *episteme*, que nutre la raíz misma de la filosofía, se pierde a menudo en el caos de la instantaneidad y la sobreabundancia de los mensajes. Estas características indeseables de la comunicación electrónica resultan particularmente graves cuando influyen en los sistemas educativos, porque tienden a fomentar la confusión, la pasividad y el mimetismo.

En esta amalgama de confusiones e injustas desigualdades, la denominada *brecha digital* es acaso el más importante peligro que amenaza la extensión igualitaria y solidaria de la sociedad informacional por los confines del planeta. La última Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información celebrada bajo los auspicios de la ONU ha pretendido avanzar en la resolución de este conflicto insolidario, sin conseguirlo. Sobre los resultados de la misma hemos escrito (Ortega Carrillo, 2003) subrayando que la primera década de desarrollo generalizado de Internet sólo ha beneficiado a la ciudadanía de los países de economías avanzadas, agravando «la fractura digital» con los países pobres o en vías de desarrollo, (recuérdese por ejemplo, que el 19 por 100 de los habitantes de la Tierra representa el 91 por 100 de los usuarios de Internet). Por deber ético debemos señalar que tal *brecha digital* aumenta y acentúa la tradicional distancia Norte-Sur (recuérdese que el 20 por 100 de la población de los países ricos dispone del 85 por 100 del ingreso mundial).

Para la OCDE el término *brecha digital* se refiere a la distancia existente entre áreas individuales, residenciales, de negocios y geográficas en los diferentes niveles socio-económicos en relación a sus oportunidades para acceder a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación así como al uso de Internet, lo que acaba reflejando diferencias tanto entre países como dentro de los mismos.

Este grave y estratégico problema no puede dejar indiferentes a quienes aspiramos a construir un mundo menos desigual y ha estado presente en el centro de los debates de la Cumbre de Ginebra, en la que participaron más de 10.000 delegados de alrededor de 175 países y unos 50 jefes de Estado y de Gobierno, junto a importantes directivos de empresas y responsables de Organizaciones No Gubernamentales. Tras finalizar la Cumbre, *Le Monde Diplomatique* analizaba las principales cuestiones debatidas señalando que, el primer fracaso surgió al fallar el intento de crear un «*Fondo solidario digital*». Como era previsible, los países con mayor capacidad económica se negaron a comprometerse financieramente en tal iniciativa. El Presidente de Senegal, que ya venía defendiendo la viabilidad de ese Fondo, propuso una contribución voluntaria de 1 € sobre la compra de cada ordenador en el mundo. También se planteó aumentar en un céntimo de euro cada comunicación telefónica, cualquiera que fuera su duración, para favorecer la «cohesión digital» del planeta. Propuestas tan razonables no llegaron a aprobarse.

Otro gran tema de preocupación de la cumbre fue el control que ejercen sobre Internet muchos estados no democráticos, entre ellos China, y en la actualidad, con el argumento de la lucha contra el terrorismo, la intromisión en la vida privada de los ciudadanos a través de la vigilancia de su actividad en Internet, muchos países democráticos, encabezados por Estados Unidos. Lamentablemente en este campo de defensa de la libertad de expresión tampoco se han realizado avances, argumentándose la primacía de la *ciberseguridad*, para evitar de nuevo acontecimientos terroristas como los acaecidos el 11 de septiembre de 2001.

Encontramos, pues, antinomias y problemáticas severas entre quienes desde la red civil organizada y desde ciertos sectores de la intelectualidad proponen una autorregulación e inter-regulación ética de la sociedad del conocimiento basada en la libertad y la solidaridad y, quienes representando a los poderes político-económicos, pretenden reservarse el uso de los poderosos mecanismos de control para afianzarse como dueños del mundo digital, imponiendo la tiranía ética de las élites y contraponiéndola a la ética de la diversidad, la razón y el inter-compromiso solidario (Ortega, 2004). Por ello, alzamos la voz con Mayor Zaragoza (2000: 256) para reivindicar que el desarrollo de la ciber-cultura vaya acompañado de la «*invención de una ciber-ética*» indispensable, pensamos, para el desarrollo armonioso de la nueva ciudadanía.

Esta ciber-ética tiene forzosamente que beber de las fuentes de la no violencia y la cultura de paz, recordando el axioma contenido en el artículo primero de las constituciones de la UNESCO, organismo del sistema de Naciones Unidas creado tras la Segunda Guerra Mundial para fomentar la cultura de la paz y evitar con ello un nuevo holocausto: «*Puesto que las guerras nacen en la mente de las personas (los hombres), es en la mente de las personas (los hombres) donde deben erigirse los cimientos (valuartes) de la paz*». Fiel a este mandato, la UNESCO ha pregonado durante décadas el importante papel que la educación para el uso crítico de los medios de comunicación puede jugar en la erradicación de las diversas formas de violencia y en la promoción de la democracia y la paz (Ortega, Romero y Robles 2006).

Pero a pesar de la inclusión más o menos reciente de esta disciplina transversal en el currículum escolar de la mayor parte de los sistemas educativos de los países desarrollados, el camino andado ha sido corto, pedregoso y polvoriento. Prueba de ello es el hecho de que un alto porcentaje de la humanidad posee una escasa capacidad para la lectura crítica de los mensajes mediáticos y consiguientemente para defenderse de la seducción y manipulación de sus contenidos, situación aprovechada por comunicadores visuales y publicistas para manipular a las masas fabricando mentiras que pasan desapercibidas. Tal situación obedece al escaso nivel de alfabetización visual de la población, entendida como la posesión de un conjunto de capacidades para decodificar eficazmente los textos visuales estáticos (fotografías, pinturas, dibujos, cómics, etc.) y dinámicos (producciones de cine, televisión y videojuegos). Tales capacidades están relacionadas con el conocimiento teórico y práctico de la morfosintaxis del alfabeto visual, su semántica expresa y subliminal y la pragmática básica que se utiliza en la elaboración de imágenes concebidas como textos visuales (Ortega y Robles, 2006).

La alfabetización visual forma parte de un concepto más amplio relacionado con la educación tecnológico-funcional que debiera poseer el conjunto de la ciudadanía para desenvolverse con soltura en la sociedad del conocimiento: la *alfabetización informativa*. Para Fernández y Velasco (2003: 59 y 60) este estado requiere del dominio de competencias relacionadas con:

- La alfabetización visual entendida como el conjunto de habilidades necesarias para comprender las imágenes que nos bombardean.
- La alfabetización tecnológica, concebida como habilidad de buscar, encontrar, ordenar, categorizar y organizar información para el uso profesional y personal.
- La alfabetización organizativa, cual habilidad para comprender las dinámicas de los grupos sociales y profesionales en los cuales son desempeñadas las tareas y obligaciones de trabajo y ciudadanía.
- La alfabetización mediática entendida como habilidad de cómo la presentación de las ideas e informaciones por los medios forman nuestra comprensión del mundo (...)

- La alfabetización cultural para comprender los símbolos compartidos que nos dan una identidad individual y colectiva, así como una apreciación de la diversidad (símbolos e identidades que no compartimos).

La consecución de estas alfabetizaciones en un contexto ético requiere la conjunción de esfuerzos de instituciones educativas, medios de comunicación, organizaciones profesionales y redes civiles solidarias. Representantes de estos estamentos elaboraron y firmaron la *Declaración de Granada sobre la EDUCACIÓN en MEDIOS de COMUNICACIÓN e INTERNET como instrumento para el desarrollo de una CULTURA DE PAZ* (Ortega y Cámara, 2003). El texto de esta declaración reafirma la necesidad de que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos adquieran una Educación para el uso crítico de los Medios de Comunicación y de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Los redactores pensamos que esta Educación debe ser entendida como un deber de toda la sociedad, nacer bajo el impulso de la sociedad civil de todo el mundo, e iniciar su andadura en la Familia para completarse en la Escuela, los Medios de Comunicación y las demás instituciones sociales. También estimamos que es urgente que los Medios de Comunicación y las empresas suministradoras de contenidos de Internet reconozcan la importancia que su ejercicio tiene en la construcción de la dinámica social, establezcan el compromiso de un trabajo ético y solidario con la comunidad y así colaboren con las familias, escuelas, administraciones públicas e instituciones sociales en general en la erradicación de todos los mensajes que favorezcan la violencia, la intolerancia, el racismo, el fanatismo, la maledicencia y la xenofobia y que atenten por ello contra lo prescrito en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Carta de los Derechos del Niño.

Este marco de altos ideales universales se concreta en el texto de la Declaración mediante el siguiente decálogo de compromisos personales e institucionales:

1. Impulsar la puesta en marcha de códigos profesionales deontológicos que favorezcan la autorregulación ética de los contenidos que a diario se difunden por los Medios de Comunicación y las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
2. Favorecer el desarrollo de una cultura evaluadora de la calidad educativa de los contenidos mediáticos en la que participen padres, madres, expertos, educadores e investigadores.
3. Exigir a los poderes públicos regionales, nacionales e internacionales que denuncien y adviertan a la población de la existencia de empresas e instituciones que difundan contenidos audiovisuales e hipertextuales que, por su escasa o nula calidad ética y/o estética, dificulten el desarrollo armónico de la personalidad de niños, niñas y adolescentes y contribuyan a la extensión de la cultura de la violencia.
4. Instar a los medios a que subrayen en sus programaciones contenidos que fomenten el sentimiento de ciudadanía mundial y resalten acciones de salvaguarda de la libertad, la paz, la solidaridad, el respeto a la vida, la no violencia, la justicia, el diálogo y la conservación del medio ambiente.
5. Crear e introducir en Internet, por nuestros propios medios, contenidos que resalten estos valores, optimizando los mecanismos de difusión existentes en la red.
6. Impulsar el uso responsable de los contenidos de la red en los hogares, colegios y establecimientos públicos de acceso a Internet, para que niños, niñas y adolescentes aprendan a discernir entre un buen uso y un uso nocivo de los mismos.
7. Estrechar los lazos de colaboración entre familias, empresas audiovisuales y de Internet, escuelas, universidades, ONG y poderes públicos para intensificar el diálogo

interdisciplinar que ayude a potenciar el desarrollo didáctico y la extensión de la Educación en los Medios a toda la población.

8. Impulsar la investigación sobre Educación en los Medios y colaborar con las universidades e instituciones nacionales e internacionales en su realización y difusión.
9. Favorecer la formación de padres, madres, educadores, periodistas, responsables públicos y ciudadanos en general, en el campo de la Educación para el uso crítico y comprometido de los Medios de Comunicación y las Tecnologías de la Información y Comunicación en favor de una Cultura de Paz.
10. Esforzarnos y trabajar solidariamente para que los medios tecnológicos y modernos canales de comunicación contribuyan a favorecer el desarrollo sostenible y el despegue educativo (a través del desarrollo de la enseñanza a distancia) y socioeconómico de los ciudadanos del Tercer Mundo.

Y todo ello desde el compromiso solidario por trabajar para que el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación no suponga un aumento de las abismales diferencias existentes entre los países y sociedades opulentos y las naciones pobres.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Bravo, J. L (2004). Los medios de enseñanza: clasificación, selección y aplicación. *Píxel BIT*, 24: 113-124.

Cabero, J. (2004). No todo es Internet: Los medios audiovisuales e informáticos como recursos didácticos. *Comunicación y Pedagogía,* n.º 200: 19-23.

Cantón, I., y Ortega, J. A. (2007). La organización de los medios y recursos tecnológicos en las instituciones educativas. En J. A. Ortega y A. Chacón (coords.): *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid: Pirámide: 355-366.

Cebrián, M. (1991). El papel de los medios tecnológicos en la Didáctica. En *Revista de Educación*, 294: 427-443.

Cebrián, M., y Ariza, J. M. (1996). Selección y evaluación de recursos tecnológicos. En D. J. Gallego, C. Alonso e I. Cantón (coords.): *Integración Curricular de los recursos tecnológicos.* Barcelona: Oikos-Tau: 377-402.

Consejería de Educación (1992). Colección de materiales curriculares para la Educación Primaria de Andalucía. Sevilla, Junta de Andalucía.

Dykstra, M. (1997). Las autopistas de la información. En I. Courrier (ed.): *Informe Mundial sobre la Información* 1997-1998. Madrid: Ediciones UNESCO-CINDOC, pp. 301-321.

Jové, O.; Jubany, J., y Vilá, N. (2006). Bitácoras en Educación Primaria o las nuevas formas de comunicación. *Comunicación y Pedagogía*, 209, 9-14.

Mayor Zaragoza, F. (1999). El Seminario virtual interuniversitario e iberoamericano sobre educación y tecnologías de la información. Discurso Inaugural, en M. Lorenzo, J. A. Ortega y E. Corchón (coords.): *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas.* Vol. I. Granada: Grupo editorial Universitario, pp. 21-25.

Mayor Zaragoza, F. (2000). *Un mundo nuevo.* París: UNESCO.

Ortega Carrillo, J. A. (1999). *Comunicación Visual y Tecnología Educativa.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Ortega Carrillo, J. A. (2001). «Nuevas tecnologías y compensación de desigualdades educativas: Hacia un compromiso de solidaridad en la formación de los inalcanzados y los excluidos». En G. Rojas y otros (coords.) (2001): *Aspectos didácticos y Organizativos de la Educación.* Actas del Congreso Nacional sobre Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación. Granada: Grupo Ed. Universitario, pp. 107-146. Documento disponible en línea http://88.2.123.21/Sevimeco/biblioteca/ética.

Ortega Carrillo, J. A. (2004). Redes de aprendizaje y curículum intercultural. *Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía.* Valencia: Ed. Sociedad Española de Pedagogía. Disponible en línea en http://88.2.123.21/Sevimeco/biblioteca/orgeduc.

Ortega Carrillo, J. A., y Aragón Carretero, Y. (2007). La prensa escolar digital como herramienta de comunicación y foro de interculturalidad. *Comunicación y Pedagogía*, 221-3-8.

Ortega Carrillo. J. A., y Cámara Aguilera, E. (2003). Espacios desjerarquizados para la libertad y la igualdad ante la realidad de la brecha digital: El Seminario Virtual UNESCO y su Observatorio como espacios de formación solidaria y control social, en lengua española. *Actas del Congreso Educación en Internet e Internet en la Educación.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ortega Carrillo y otros (2002a). Trivializando la guerra y el holocausto: Análisis ético y estético de Comandos, el videojuego español más utilizado en todo el mundo por niños y adolescentes. En J. A. Ortega (Coord.): *Educando en la Sociedad Digital.* Vol. 1. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 671-684.

Ortega Carrillo y otros (2002b). «Age of empire II y Comandos, dos videojuegos que legitiman la violencia y ensalzan la guerra: Aproximación a un análisis axiológico». En J. A. Ortega (coord.): *Educando en la Sociedad Digital*. Vol. 1. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 685-692.

Ortega Carrillo. J. A., y Robles Vílchez, M. C. (2007). Las manipulaciones de la imagen y sus aplicaciones educativas. En A. Méndiz y C. Cristófol (coords.): *Falsedad y comunicación.* Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, pp. 155-173.

Ortega, J. A.; Romero, J. F., y Robles, M. C. (2006). *La UNESCO y la construcción de la ética universal*: Granada: Grupo Editorial Universitario.

Ruiz Palmero, J. (2007). Cómo implicar a toda la comunidad educativa en el uso de las Tics a través de las bitácoras. *Comunicación y Pedagogía,* 217, 54-56.

Zabalza, M. (1983). Medios, mediación y comunicación didáctica en Preescolar y en el ciclo básico de EGB. En *Enseñanza*, 1, 21-146.

BIBLIOGRAFÍA DE ESTUDIO

Blázquez, F. (2003) (coord.). *Las nuevas tecnologías en los centros educativos.* Mérida: Consejería de Educación de la Junta de Extremadura.

Cabero, J.; Martínez, F., y Prendes, M. P. (2007). *Profesor, ¿Est@mos en el ciberesp@acio?* Barcelona: Davinci Continental.

Ortega Carrillo, J. A., y Chacón Medina, A. (coords.) (2006). *Nuevas Tecnologías para la Educación en la Era Digital.* Madrid: Pirámide.

Romero, J. F. y Ortega, J. A. (2006): *La gráfica en los materiales curriculares*. Barcelona: Davinci Continental.

VV. AA. (2007): Biblioteca *virtual de Tecnología Educativa* (en línea) http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir.htm (consulta: 25 de octubre 2007).

ACTIVIDADES

Presenciales

Gran grupo

1. En grupo de 3-4 personas, visitar un Centro de Educación Secundaria y estudiar los sistemas de organización de los medios y recursos didácticos (diluia en varios espacios, concentrada en uno o semi-concentrada en semina-

rios u otras estructuras). Elaborar un informe con los puntos fuertes y débiles detectados. Proponer alternativas para mejorar la organización superando los puntos débiles. Poned en común la experiencia.

2. En las fechas previas a la Navidad y en grupo de 4-5 personas, montar una campaña de sensibilización sobre los efectos des-educativos de los juguetes y videojuegos violentos en una asociación de padres y madres, de vecinos, ONG, etc. Elaborar un informe de los materiales y estrategias didácticas elaboradas y de los efectos y resultados conseguidos. Poned en común la experiencia.

Seminarios

1. Localizar varias revistas escolares disponibles en línea y analizarlas comparativamente siguiendo las pistas que se ofrecen en este capítulo. Debatir los resultados en el seminario.
2. Localizar alguna página web que permita denunciar contenidos abyectos encontrados en los medios de comunicación (por ejemplo la de la asociación *Protégeles*: http://www.protegeles.com/). Realizad al menos una denuncia de tales contenidos tras analizar la programación televisiva nacional y autonómica. Debatir las denuncias realizadas.

NO PRESENCIALES

1. Visualizar en línea alguna ponencia o conferencia del congreso «El profesorado ante el Reto de las Nuevas Tecnologías en la Sociedad del Conocimiento», disponible en la web: http://www.campusred.net/mediateca/indice_2_1148.html. Realizar un resumen de las ideas clave de la misma.
2. Consultar la web del Seminario Virtual UNESCO sobre Educación y Tecnologías de la Comunicación disponible en la dirección: http://www.unescoandalucia.org/Sevimeco/Welcome.htm y adherirse (si se está de acuerdo con su contenido), a la Declaración de Granada.
3. Consultar las bibliotecas electrónicas de la web del Seminario Virtual UNESCO sobre Educación y Tecnologías de la Comunicación disponible en la dirección: http://www.unescoandalucia.org/Sevimeco/Welcome.htm. Seleccionar un artículo de interés personal y realizad un resumen del mismo, intentando relacionarlo con el contenido de este capítulo.
4. Consultar los números disponibles de la Revista electrónica Etic@Net (http://88.2.123.21/Sevimeco/revistaeticanet/index.htm). Seleccionar un artículo de interés común para varios colegas y debatirlo por chat (messenger). Guardar el contenido del chat y utilizarlo como documento creado mediante conocimiento colaborativo.

12 La evaluación didáctica como componente del diseño/desarrollo curricular

Reyes Hernández Castilla
Universidad Autónoma de Madrid

Bernardino Salinas
Universidad de Valencia

> «¿Para qué se realiza la evaluación? Considero que la respuesta a esa pregunta ha de situarse en la producción de conocimiento relevante que permita mejorar la bondad del programa. No se evalúa por el mero hecho de evaluar. De ser así, estaríamos ante un fenómeno de inequívoca inmoralidad. ¿Por qué despreciar esfuerzos, tiempo y dinero en una tarea estéril? Lo curioso es que siendo tan importante la finalidad, pocas veces se comprueba si realmente la evaluación ha facilitado y conseguido la producción de cambios importantes. ¿Quién ha de impulsar estos cambios? En primer lugar, los protagonistas de la acción, que al conocer lo que sucede pueden efectuar cambios en lo que están haciendo.»
>
> M. A. Santos Guerra (2001: 22)

INTRODUCCIÓN

Dentro de las múltiples actividades o tareas de carácter profesional que los docentes realizamos de forma más o menos regular dentro y fuera de las aulas, es la evaluación de nuestros estudiantes, seguramente, una de las más comprometidas o, en todo caso, allí donde más contradicciones se generan entre lo que muchos profesores podemos pensar y hasta nos gustaría hacer y aquello que realmente hacemos. El tema resulta complicado, y buena prueba de ello es que, si bien en otras áreas o temáticas de carácter didáctico (actividades didácticas, recursos de enseñanza, programación, organización...) podemos tener medianamente claro desde el principio de qué hablamos, discutimos o escribimos en el ámbito de la evaluación suele suceder que cuando un especialista comienza un capítulo, libro o conferencia hay muchas posibilidades que dedique gran parte del espacio o del tiempo inicial a tratar de clarificar de qué estamos hablando cuando hablamos sobre evaluación. Los ingleses utilizan diferentes palabras para designar los contenidos que nosotros incluimos en el término evaluación: *accountability*, *assessment*, *appraisal*, *self-evaluation*, *self-assessment*, *research* y *testing*.

En nuestro caso comenzaremos proponiendo, como punto de partida, una definición mínima sobre evaluación como el proceso mediante el cual recogemos información, la analizamos, estimamos el valor o mérito de algo y tomamos decisiones. Y mencionando algunas de sus características: sistemática, continua, integrada en el proceso didáctico, cuya finalidad es conocer y mejorar el propio proceso didáctico en general y al alumno en particular. A lo largo de este capítulo haremos referencia a la evaluación didáctica partiendo de la consideración que el objeto primordial de dicha evaluación es el aprendizaje del estudiante. Y es que en el campo de la Didáctica los ámbitos posibles a ser evaluados pueden ser numerosos y variados: profesores, recursos didácticos, programas, centros escolares... Sin embargo, como

hemos señalado, en este caso los autores nos centraremos prioritariamente en la evaluación didáctica más cotidiana y de mayor significado para los protagonistas de la vida del aula: la evaluación del aprendizaje de los estudiantes por parte de sus profesores. Y sin olvidar que aun tan sólo evaluando a nuestros alumnos y alumnas también evaluamos nuestra labor docente. Somos responsables del aprendizaje de nuestros alumnos. Si ellos no aprenden, algo de nuestra labor docente tampoco está funcionando con la calidad suficiente. Y, por tanto, no estamos respondiendo al encargo que la sociedad ha depositado en nosotros. Así pues, permítasenos «reconvertir» la definición inicial, de tal forma que, en adelante, entenderemos por evaluación didáctica al proceso mediante el cual, como docentes, juzgamos el valor o mérito del aprendizaje de nuestros estudiantes con el fin de tomar decisiones. Estas decisiones deben afectar a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que no sólo el alumno/a debe mejorar sino que *todos los agentes* implicados en el proceso deben buscar la eficacia y el incremento de la calidad.

Ello, tal como hemos señalado anteriormente, en la medida en que hablamos de una evaluación que es conducida por el docente, es decir, que tiene un carácter profesional, representa un proceso desde el que resulta imprescindible seleccionar información sobre el estudiante y su aprendizaje, así como explicitar y aplicar ciertos criterios de calidad sobre el valor y alcance de dicho aprendizaje.

Así, por ejemplo, cuando a la salida de un cine damos nuestra opinión sobre la película que acabamos de ver, no estamos sino juzgando el valor que la película tiene para nosotros, es decir, se trata de una evaluación o estimación de carácter subjetivo. También representa una evaluación la crítica publicada en el periódico sobre esa misma película y firmada por un crítico especialista cinematográfico. ¿Cuál es la diferencia entre ambas «evaluaciones» independientemente de que puedan coincidir o no en sus apreciaciones fundamentales? En el primer caso, exponer nuestra opinión (allí donde no somos especialistas en crítica cinematográfica), normalmente se concretará en una valoración o estimación que estará basada en nuestras impresiones subjetivas e inmediatas al ver la película y que no necesita de justificaciones mucho más allá de... «a mí me gustó..., a mí me parece que..., creo que está bien porque...». En el caso del crítico cinematográfico y de su artículo publicado en el diario, se le exige que, como profesional de la crítica, sea capaz de realizar una valoración sobre la película de forma ordenada, comprensible para el lector y, sobre todo, que lo haga siguiendo criterios profesionales explícitos, de forma tal que, como lectores, podamos tener una visión clara del juicio que la película le merece al crítico y de las razones —los fundamentos— de tal juicio.

De igual manera, si nuestra pretensión como profesionales es que el juicio evaluativo esté debidamente fundamentado o al menos disponga de cierta racionalidad, esto es, que la evaluación sea algo más que una mera «impresión a primera vista», normalmente el proceso se configurará en torno a los siguientes pasos o etapas:

a) recogemos información o evidencias sobre el aprendizaje del estudiante,
b) analizamos la información,
c) la interpretamos aplicando ciertos criterios de calidad para determinar su mérito,
d) emitimos un juicio sobre el valor del aprendizaje de ese estudiante,
f) y, finalmente, tomamos decisiones.

Sin la toma de decisiones pierde su credibilidad, se devalúa. La evaluación legitima el valor de ciertos tipos de actividad frente a otras, de ella se deriva el reconocimiento social y educativo. Por ello es necesario crear una cultura evaluativa para comprender el sentido profundo y la relevancia de este hecho tan habitual en las aulas y, no tanto, fuera de ellas. La

evaluación no ha de mirar tan sólo al alumno sino que ha de tener un foco más amplio que le conduzca a la innovación educativa.

El lector o lectora, en este momento, quizá podría pensar que no ha resultado tan complicado, a diferencia de lo que se apuntaba en el primer párrafo, el proponer una definición más o menos clara sobre qué es evaluación. Y es cierto. En realidad el problema fundamental, es decir, las contradicciones y complicaciones, comienzan a surgir cuando, a la vista de la definición, nos preguntamos acerca del «para qué» y acerca del «cómo» juzgar el valor o mérito del aprendizaje de nuestros estudiantes. Cuando, además, esas cuestiones sobre el para qué —funciones— de la evaluación y sobre el cómo —sistemática— de la evaluación vienen planteadas desde la arena de la práctica, en aulas, centros escolares, por profesores y profesoras con una historia profesional, que trabajan en contextos concretos junto a —a veces «frente a»— alumnos y padres, las situaciones son lo suficientemente complejas como para que no sea sencillo compaginar las diferentes funciones de la evaluación que suelen venir en los tratados teóricos sobre el tema, aunque sin duda poseen una relevancia práctica más allá de lo que el lector en su proceso de formación inicial pueda imaginar.

1. LA EVALUACIÓN Y SU EVOLUCIÓN

La evaluación es un concepto complejo porque se desenvuelve en dos dimensiones básicas: la teórica y la práctica. Pero para entender todos los matices implicados en el concepto de evaluación es interesante conocer cómo ha ido variando y enriqueciéndose a lo largo del tiempo.

a) Comencemos este recorrido en los años treinta, período denominado *pretyleriano*. En él la evaluación tenía como objetivo investigar el rendimiento de los alumnos mediante la aplicación de técnicas de investigación propias de las Ciencias Sociales, como las encuestas o las comparaciones experimentales. La evaluación era una *medición valorada*. Consistía en la emisión de juicios acerca del rendimiento de los alumnos en función de su grupo de referencia. Guba&Lincon (*Fourth generation of Evaluation*), describen a esta generación como la *generación de la medida*. Aún muchos profesores actuales siguen ubicándose en este modo de actuar, según el cual el dato, la nota, les puede frente a criterios más amplios y de mayor calado. La medida y el dato deben estar al servicio del buen juicio del docente. La sobrestimación de lo objetivo, de lo que podemos contabilizar, en muchas ocasiones nos lleva a medir cuestiones irrelevantes y superficiales acerca del aprendizaje de nuestros alumnos.

b) Posteriormente, y ya durante el período llamado tyleriano, en los años cuarenta la evaluación se convirtió en más dinámica y se orientó a valorar el logro de los objetivos didácticos propuestos en los currícula. La mayor contribución de Tyler fue insistir en que el currículum necesitaba organizarse en torno a los objetivos como base de la programación didáctica, pues sirve como guía para los docentes permitiéndoles seleccionar los materiales, recursos didácticos más adecuados y además como referentes para la preparación de los exámenes.

c) En los años sesenta, se planteó una profunda crisis en el sistema educativo norteamericano en la que se cuestionó su eficacia. La carrera espacial, que era considerada como exponente del avance científico de la sociedad norteamericana, fue ganada en un primer momento por la Unión Soviética. Este aldabonazo sirvió para que surgiera un movimiento que exigió responsabilidades a los profesores, denominado *ac-*

countability o rendición de cuentas. En este momento las inversiones realizadas en el campo educativo ya no son una entelequia, sino que se piden resultados visibles. La eficacia y la calidad del sistema educativo empiezan a ser conceptos vinculados a la evaluación como su garante.

d) Sin embargo, este concepto de evaluación situada al final de un proceso no satisfizo a los educadores ni a los investigadores. No era suficiente saber qué había pasado sino que se requería conocer las causas y los porqués. De esta forma podríamos *tomar decisiones* que modificaran y mejoraran el proceso educativo. Esta posibilidad se situó en el eje de la evaluación. Desde una perspectiva macroeducativa es un concepto básico, pero casi es más relevante en el acto didáctico. El profesor puede tomar decisiones en su programación que contribuyan a mejorar la eficacia de su labor docente.

e) A lo largo del siglo XX, han ido proliferando *modelos* de gran valor *heurístico*. Stufflebeam (1973) propuso uno de los más conocidos: CIPP (Contexto-Input-Proceso-Producto). Ya en los años sesenta tras la crisis de los paradigmas racional-cuantitativos, aparecieron planteamientos alternativos de carácter cualitativo que enfatizaban la importancia de los *procesos* frente a los productos o resultados. Pretendían contribuir a tomar decisiones en los contextos inmediatos que habían sido evaluados. En estos modelos es necesario recoger información profunda y no simplificada que permita interpretarla para ejercer una acción crítica de la realidad.

f) Finalmente la cuarta generación, respondía a la clásica polémica entre los paradigmas nomotético-ideográfico, cuantitativo-cualitativo, mediante la *diversidad paradigmática* a través del modelo constructivista-respondente. La permeabilidad paradigmática pasó a ser una característica del método que enriquece las aplicaciones. Incluso se avanzó un paso más en el concepto de evaluación pues empezó a verse como un proceso de *construcción de valores* que han de ser asumidos en la cultura de la institución, de tal forma que busca su mejora y optimización con el fin de lograr un cambio profundo.

2. ¿SÓLO HAY UNA FORMA DE EVALUAR?

La lectura del apartado anterior nos ha planteado los diferentes modos de entender la evaluación a lo largo del tiempo. ¿Ello implica que hay diferentes modalidades o tipos de evaluación? Nuestra respuesta es afirmativa. Algunos de ellos hacen referencia a los criterios, al momento, al sentido o la amplitud de esta actividad. En el aula cuando evaluamos a nuestros alumnos podemos aunar varias modalidades. Por ejemplo: un examen puede ser un instrumento que nos sirva para evaluar dos tipos diferentes de modalidad como son la *formativa y la continua.* Para describir algunos de ellos, en este apartado los agruparemos por criterios aparentemente contrapuestos pero que en realidad estarían distribuidos en los extremos de una línea continua por la que caminamos en nuestra práctica docente.

2.1. Holística versus específica

La evaluación *holística* es un proceso que contempla la realidad de manera global más allá de la suma de las partes. Ello es independiente de que la implementación se lleve a cabo de forma parcial y tosca. La realidad se debe analizar mediante un proceso continuo de *zoom,*

que nos lleve desde una visión detallada y particular a perspectivas generales y globales. Este ejercicio de subir y bajar de nivel debe ser constante para no desvirtuar la realidad evaluada. Por ejemplo: la evaluación *específica* de los alumnos nos proporciona información detallada y exhaustiva del rendimiento de un alumno concreto, pero si miramos y analizamos bien podríamos valorar cómo han sido alcanzados los objetivos por el conjunto de la clase. Es decir, si es un hecho particular o, por el contrario, una característica de esa clase, ese curso, ese centro, etc. Este análisis transversal o en niveles sucesivos a *modo de muñecas rusas* tiene sentido en función del *para qué*. Las conclusiones a las que lleguemos harán que el proceso de toma-de-decisiones para mejorar la calidad y la eficacia de la enseñanza sea abordado desde el contexto del alumno, del grupo-clase, de los recursos empleados, del modelo didáctico, elevando así la mirada para mejorar aquellos elementos próximos y remotos que lo necesiten.

2.2. Cuantitativa versus cualitativa

La evaluación *cuantitativa*, se basa en evaluar los comportamientos observables y traducirlos a un número o indicador. Este planteamiento, tal cual lo hemos definido, ha recibido fuertes críticas por considerar que no sirve para reflejar la realidad en toda su riqueza y complejidad (Alves, 2005). Por ello, aparecieron alternativas cualitativas que utilizan procedimientos provenientes de otras ciencias como la etnografía, la antropología e incluso el periodismo. Simplificando las diferencias podríamos observar el Cuadro 12.1.

Una característica que claramente diferencia una perspectiva de otra es el uso de diferentes instrumentos para recoger la información. Un ejemplo típico y tópico de estos modos de evaluar en el aula sería el uso de una prueba objetiva de tipo test, frente a un trabajo abierto de investigación. En el primero, podríamos traducir con facilidad el resultado a un

CUADRO 12.1. Tabla comparativa de las dimensiones de la evaluación cuantitativa y cualitativa

Dimensiones	Cuantitativa: Objetivismo	Cualitativa: Subjetivismo
Marco teórico	Realismo	Idealismo
Fin	Descubrir las leyes universales de la sociedad y la conducta humana	Descubrir interpretaciones diferentes de la realidad
Unidades	La colectividad	Los individuos
Investigación	Experimental o cuasi-experimental	Búsqueda del sentido profundo
Organizaciones	Orientadas a un fin	Dependientes del contexto y del entorno ecológico
Orientación al cambio	Cambiar la estructura de las organizaciones	Cambiar las gentes, sus valores, la sociedad
Objetivos	Centrada en los resultados	Interesada en los procesos
Perspectiva	Visión fragmentaria y parcial	Visión holística de la información

número y cualquier persona con las claves de corrección de las preguntas llegaría al mismo dato. Mientras que en «el trabajo de investigación» tendríamos un conocimiento más profundo de los procesos de aprendizaje del alumno, pero el juicio de valor que sobre él emitirían diferentes evaluadores podría ser diferente en función de sus criterios, nivel de exigencia, interés o cocimiento de la materia.

2.3. Formativa versus sumativa

Scriven distinguió estas funciones de enorme interés para la Didáctica. *La sumativa* comprueba la eficacia de un programa una vez aplicado, es decir, al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello le confiere un carácter formal tanto en las convocatorias, los plazos, los agentes intervinientes, los procesos de calificación y la concreción de las consecuencias de la evaluación. Frecuentemente va acompañada de una acreditación que certifica que el proceso ha concluido y en qué grado se han logrado los objetivos o competencias pretendidas. Ello exige que los requisitos de fiabilidad y la validez de los instrumentos y los procedimientos sean condiciones inexcusables.

Sin embargo, la meta de la *evaluación formativa* es bien distinta (Giné, 2004). Pretende informar sobre el proceso de aprendizaje mientras que este se está llevando a cabo, contribuyendo así a la consecución de los objetivos pues sirve como guía el proceso didáctico. Tanto el alumno como el profesor comprueban los logros y son conscientes de qué competencias no se están alcanzando en el modo esperado. Pero para que sea verdaderamente eficaz es indispensable que además sea frecuente, porque si tan sólo tenemos una referencia intermedia entre el inicio y el final, ésta no nos garantiza que nuestros alumnos, en su mayoría, lleguen felizmente a la meta. Cuantas más referencias haya, mayores garantías tenemos de éxito. Fracasar en alguna de ellas puede ser una pequeña porción del trayecto y, por tanto, fácilmente superable mientras que por el contrario supondría una mera constatación de que ya no hay vuelta atrás. Y es que corregir, superar, reforzar o afianzar los aprendizajes es mucho más difícil si los referentes están muy alejados en el tiempo o muy cargados en la cantidad de materia. Por tanto, pierde su sentido y deja de ser eficaz para los alumnos, para el profesor y para las familias.

La recogida de información para este tipo de evaluación puede ser informal y tampoco los requisitos técnicos necesariamente tendrán que ser exquisitos. Las consecuencias de ella no son determinantes, pues están al servicio de la mejora y no la certificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Más aún, ni siquiera es imprescindible emitir una calificación. Una nota no orienta el nuevo aprendizaje, y si lo hacen los comentarios explícitos del profesor que les informa a los estudiantes sus fortalezas/debilidades y cómo potenciar unas y evitar otras. Para los profesores es una información muy interesante pues contribuye a clarificar o reformular los objetivos, cambiar métodos y técnicas de enseñanza, y por tanto, a tomar decisiones, tales como reforzar, profundizar, ralentizar el proceso, sustituir los materiales, etc. En definitiva, seleccionar e innovar aquellos aspectos didácticos que optimicen el programa. Es una oportunidad de mejora.

2.4. Normativa versus criterial

La evaluación orientada a los objetivos dio un paso más cuando se cuestionaron los procesos para ser evaluados. Scriven (1963) distinguió una evaluación cuyo fin era detectar la posición relativa de un alumno respecto a su grupo de referencia, su grupo *normativo*. La medición

por sí misma no evalúa ni califica. Una puntuación de 10/10 no significa necesariamente unos resultados excelentes. Si este resultado hace referencia a los objetivos mínimos alcanzados por el 100 por 100 de los alumnos podemos emitir un juicio de valor, o calificarla, de *Suficiente*. Un fallo en este examen podría merecer una calificación de NO APTO si, por ejemplo, en un examen de medicina sobre el uso de determinados fármacos cuyo uso incorrecto puede significar una diferencia vital, por lo que no es admisible un error en este tipo de contenidos. Por tanto, una medición por sí misma no indica el valor que tiene, ya que para conocer éste es necesario compararlo con su grupo de edad, de capacidad, de intereses y de circunstancias educativas. Es el grupo el que determina el valor y, por tanto, es relativo. «Mi marca en la maratón» no significa nada por sí misma. En función de los demás participantes se sitúa o valora mi rendimiento. Cabría reflexionar en qué circunstancias este tipo de evaluación es más adecuada o en qué tipo de instrumentos de evaluación se ven más influenciados por el grupo evaluado.

A diferencia de la evaluación normativa, la *evaluación referida al criterio,* Rodríguez Lajo (1985) establece su juicio de valor al comparar los resultados con un modelo o nivel absoluto de calidad. Es la afinidad al objetivo del programa lo que determina su calificación. El criterio para emitir un juicio de valor es independiente de la cantidad de alumnos que lo logren o el modo en el que los demás lo alcancen. Cada alumno es evaluado y comparado con el objetivo previsto. Ni el contexto, ni las circunstancias del proceso influyen en este juicio. La semejanza de los resultados con los previstos determinará su bondad. Por ser un criterio independiente del contexto, goza de un carácter más objetivo pero del mismo modo más rígido.

Bajo este paraguas de la evaluación criterial se puede considerar un subconcepto que con un adecuado criterio pedagógico puede ser extraordinariamente útil en determinados contextos educativos. Consiste en utilizar como criterio para emitir el juicio de valor la evaluación inicial o previa del alumno. El avance o retroceso del alumno respecto a ese punto de partida nos lleva a emitir juicios que pueden ser iguales aunque los puntos de partida y llegada de los alumnos sean diferentes. Si pudiéramos medirlo en «unidades de avance», como casillas de un tablero de juego, cualquier alumno puede *progresar adecuadamente* aunque su posición de partida y de meta sea distinta a las del grupo. Este enfoque es especialmente interesante cuando en el aula existen alumnos con un alto grado de heterogeneidad. Los procesos de atención a la diversidad demandan modelos de enseñanza individualizados adaptados a sus necesidades. Esta perspectiva nos permite una evaluación por competencias y trabajar en la *zona de desarrollo próximo* del alumno. Sin duda la evaluación es un elemento de inclusión.

2.5. Inicial versus final

La *evaluación inicial* se realiza al comienzo de un proceso de enseñanza-aprendizaje que nos debe conducir a la toma de decisiones: mantener el proceso, rectificar e incluso suprimir el programa, ¿por qué no? Todos reconocemos sus beneficios aunque pocos la utilizan. Nos permite conocer el punto de partida de nuestros alumnos y tomar decisiones respecto a la asignación de grupos ajustados a su nivel de competencia y situarnos en su zona de desarrollo próximo para facilitar el proceso de su aprendizaje al poder conocer sus carencias y sus fortalezas. Por el contrario, si se ignora se convierte en una tarea inútil y, por tanto, prescindible. ¡Cuánto fracaso escolar se podría evitar si estuviera la evaluación inicial presente en las aulas! Es responsabilidad del docente conducir a los alumnos al aprendizaje pero no es

menos cierto que entre los alumnos y los profesores se producen con gran asiduidad una desconexión o ausencia de sintonía. El profesor emite en una frecuencia muy alejada de las competencias, conocimientos e intereses de sus alumnos. Este dibujo inicial del grupo allanaría enormemente su camino por la escuela si los profesores tuviéramos la suficiente «cintura didáctica» para seleccionar la metodología adecuada a sus necesidades. Sin duda requiere una sólida preparación pedagógica, que no todos los docentes han adquirido, pero su profesionalidad les obliga a una formación inicial y continua que mantenga las cuotas de calidad necesarias para su ejercicio profesional.

La evaluación final y la evaluación continua se podrían equiparar en cierto modo a la evaluación sumativa y formativa ya descritas. Su misión es informar sobre los resultados obtenidos por el programa. Las decisiones que se derivan de ella son la continuidad, supresión, o repetición de algunos de ellos. Es relevante desde el punto de vista del alumno porque con ella concluye un período de formación y es informado sobre el modo en que lo ha realizado y le permite continuar o no el proceso (estudios, acceso al mundo laboral, etc.) Informa a los alumnos, informa a los padres e informa a los docentes permitiendo la optimización de las distintas funciones de los miembros de la comunidad educativa.

2.6. Interna versus externa

Incluimos estos dos ejes para reflexionar sobre un elemento a nuestro entender trascendente como son los agentes de la evaluación. Pues nos lleva a reflexionar sobre que en determinados momentos somos evaluadores y, en otros, los evaluados. Ese proceso de cambio de papel nos puede llevar a una evaluación de la evaluación o *metaevaluación.*

Los agentes de la evaluación, o los que la implementan, están en relación con la metodología empleada. Así en las metodologías positivistas, los evaluadores mantienen el carácter externo con el fin de lograr una objetividad, mientras que en enfoques cualitativos, los participantes actúan simultáneamente como objeto de la evaluación y como agentes. La evaluación externa suele estar vinculada a estudios de evaluación del sistema educativo con carácter nacional o internacional, para comparar los resultados entre países o para determinar las tendencias de un determinado sistema.

Las escuelas eficaces demandan procesos de evaluación en modelos integradores como los propuestos por Scheerens. Por ello, la evaluación no es patrimonio exclusivo de los agentes que en ella participan sino que también han de estar presentes agentes externos que contextualicen en un entorno más amplio los resultados de la evaluación. Mestres habla de una síntesis creativa de estos dos polos interno y externo, pero también se pueden mencionar modelos integrados o modelos multi-nivel que delimitan las relaciones en varios niveles diferenciados, como pueden ser: sistema educativo o contexto escolar, la escuela, el grupo de clase y el alumno individual. Esta perspectiva ofrece referencias de calidad y eficacia pero también puede contribuir a modelos de equidad.

3. EXÁMENES, PRUEBAS Y CONTROLES

Regresando al contexto más inmediato del aula y al quehacer del profesor, uno de los factores que, a nuestro juicio, propicia esa consideración de la evaluación como intervalo o paréntesis en la enseñanza es la obsesión por la «objetividad» a la hora de interpretar los datos que se desprenden de los instrumentos de evaluación que utilizamos —especialmente el exa-

men—. Así, sustituir el «juicio profesional» sobre lo que sabemos y esperamos de nuestros estudiantes por la medición que en muchas ocasiones tan sólo se busca argumentar aquellas que son sencillas de comprobar y juzgar y que, por tanto, suelen ir asociadas a exámenes relativamente fáciles de aplicar y de calificar (datos, fechas, secuencias, clasificaciones, definiciones, algoritmos...) cuestiones que, en el momento del examen suelen remitir a la memorización de informaciones puntuales, o a la aplicación de pasos estandarizados, en suma, de aprendizajes no complejos que, a su vez, posibilitarán la emisión de juicios no complicados. En otras palabras, un «juicio no complicado» derivado de la valoración de un «aprendizaje no complejo». Nos referimos a aquellos aprendizajes en los que basta con que el estudiante remita (en realidad «repita» o «describa de forma más o menos literal» o, en todo caso, «declare») aquello que ha leído, escuchado o estudiado previamente sin mayor proceso mental o intelectual que el tratar de reproducir una información alojada en la memoria.

Quizá lo más importante sea tener claro cuáles son las competencias y los aprendizajes que queremos que nuestros alumnos adquieran. Son esas, y no las que son fácilmente observables o enjuiciables las que debemos evaluar. Para ello hay múltiples instrumentos para recoger la información, con características muy diferentes y no todos igualmente válidos para valorar o emitir un juicio de valor sobre determinados aprendizajes. Por ejemplo, si uno de nuestros objetivos ha sido que aprendan a expresarse correctamente y con coherencia, difícilmente lo podremos comprobar mediante una prueba de tipo test de elección múltiple. Será fácil de corregir y podrá recoger información sobre la comprensión de un texto, pero no sobre la capacidad del alumno para expresarse con corrección y coherencia. En consecuencia reflexionemos sobre algunos instrumentos de evaluación y su oportunidad para enjuiciar diferentes tipos de aprendizaje.

El Cuadro 12.2 no pretende ser una taxonomía cerrada y unívoca de los instrumentos de evaluación, sino más bien una excusa para reconsiderar el tipo de competencia que cada profesor está trabajando con los alumnos y cuál sería el modo más adecuado para recoger información sobre él. Ni tan siquiera desarrollamos aquí el cómo elaborar buenos instrumentos de evaluación, aspecto que podría tener un carácter monográfico o ser un capítulo por sí mismo. La conclusión más inmediata es que no todo vale a la hora de recoger información, y es que lo fácil en muchas ocasiones es irrelevante o anecdótico a pesar de que nos aporte un dato o un número. En muchas ocasiones medimos lo obvio, lo que ya sabíamos o, en el peor de los casos, reducimos al absurdo nuestras materias.

Una segunda cuestión de mayor hondura didáctica es que los procedimientos que utilizamos para evaluar a nuestros alumnos determinan o, ya que este verbo es muy tajante, al menos condicionan enormemente el modo en que nuestros alumnos aprenden. En la línea que ya hemos mencionado con anterioridad, *aquello que no se evalúa se devalúa.* Las competencias que no son comprobadas, generalmente, no son adquiridas por nuestros alumnos por que las consideran desestimadas o no apreciadas. Desde pequeños, economizan su tiempo, por lo que si el profesor lo pregunta, lo observa, lo pide, el alumno lo realiza. Sin embargo, si tan sólo nos interesamos por aquello que requiere memoria y no reflexión, si tan sólo pedimos síntesis pero no expresión de los conocimientos, entonces estas competencias que no evaluamos y se quedan en el tintero para los alumnos no existen. Recordemos lo que ha ido sucediendo en nuestra propia formación como docentes, una materia o asignatura la enfocamos dependiendo de cómo iba a ser valorada. Los instrumentos de evaluación requieren esfuerzos y procesos cognitivos muy diferentes: ya sabemos todos que no son las mismas cuando nos demandan una memoria de prácticas, que un portafolio, o un examen de tipo test. Los modos de evaluar explicitan al alumno lo que valora el profesor. Por eso, modos únicos de evaluación limitan y sesgan los aprendizajes.

CUADRO 12.2. Algunos tipos de instrumentos y evaluación de capacidades

Categ.	Tipo	Subtipo	Competencia	Ventajas	Inconvenientes
Pruebas orales	Abiertas	Tema	• Memoria, comprensión • Expresión • Fonética • Juicio crítico • Actitudes	• Recogen múltiples capacidades • Se adecuan a la situación y nivel de competencia del alumno	• Mucho tiempo • Sin base común para todos • No hay constancia de lo realizado • Necesitan una guía para objetivar la evaluación
	Cerradas	Preguntas cortas	• Memoria • Rapidez • Síntesis	• Tiempo breve • Frecuencia • Muchos alumnos	• Parcial • Azar
		Respuesta cerrada	• Memoria	Idem	Idem
Pruebas escritas	Abiertas	Respuestas corta	• Síntesis • Expresión • Ortografía • Definición de conceptos	• Fácil preparación • Fácil corrección • Frecuencia	• Visión parcial de la materia • Difícil relación entre temas o conceptos
		Respuesta larga	• Expresión • Organización • Reflexión	• Fácil preparación • Competencias más elaboradas y metacognitivas	• Elaborar criterios de corrección y calificación • Tiempo de corrección largo
		Trabajos	• Expresión • Organización • Investigación • Creatividad	• Potencian la lectura • La profundización • Estimulan el interés • Fácil preparación	• Lento en la correción • Seguimiento más profundo • Casos únicos
		Respuesta de un minuto	• Agilidad de pensamiento • Dominio de la materia	• Rápida preparación • Rápida corrección	• Poco profundos • Sin matices
	Cerradas	Dicotómicas	• Conceptos previos • Opiniones • Repaso o conclusiones	• Fácil preparación • Rapidez de correción	• Difíciles respuestas totalmente ciertas o totalmente falsas
		Asociación	• Memoria • Comprensión de vocabulario • Estructuras gramaticales • Interpretación de gráficos	• Rápida preparación • Rápida corrección • Evaluación formativa	• Aprendizajes superficiales o no complejos

CUADRO 12.2. Algunos tipos de instrumentos y evaluación de capacidades *(continuación)*

Categ.	Tipo	Subtipo	Competencia	Ventajas	Inconvenientes
Pruebas escritas	Cerradas	Elección múltiples	• Memoria • Comprensión • Relación de conceptos • Síntesis	• Fácil de corregir • Elaboración banco ítems • Múltiples análisis • Dato objetivable • Fiabilidad y validez	• Laboriosa de preparar • Requiere eliminar ítems no válidos • Requiere formación
Observación		Listas de control y escala de observación	• Comportamientos • Normas • Psicomotor • Fonética • Hábitos	• Fácil de elaborar • Sistemático • Visión del progreso a lo largo del tiempo	• Rigor • Sistematicidad
		Anecdotario	• Actitudes • Normas • Procesos	• Cuestiones relevantes a lo largo del proceso • Memoria significativa del grupo o del alumno	• Subjetivo e interpretativo • Arbitrario • Marco de referencia personal
		Diarios de clases	• Proceso de enseñanza • Cognitivo • Afectivo • Comportamiento • Actitudes	• Recoge los procesos • Cualitativo • Investigación etnográfica • Interpreta la realidad	• Sistemático • Difícilmente objetivable
Otros		Portafolio	• Memoria • Aplicación de conocimientos • Registro de procesos • Creatividad • Presentación • Actitudes y opiniones	• Fácil preparación • Evaluación de procesos y de productos • Evaluación sumativa y formativa • Trabajo no presencial (ECTs)	• Requiere explicación de las metas y objetivos • Informar al alumno de los cómos • Guía para la corrección y la evaluación
		Grabaciones en vídeo y otras tecnologías	• Procesos de aprendizaje • Memoria • Creatividad • Actitudes...	• Estudio fuera del contexto escolar: tiempos y lugares diferentes • Análisis exhaustivo a posteriori	• Recursos técnicos • Programas de análisis: Atlast Ti, Transana, Nudis NVIvo, etc.

Finalmente, en esta recapitulación de instrumentos aún no hemos hecho suficiente hincapié en el trabajo diario del alumno, sus cuartillas, sus cuadernos, su comportamiento en el aula. Es un material riquísimo de evaluación, especialmente cuando son más pequeños y/o nos decantamos por una profunda evaluación formativa. Esta evaluación rica sobre el proceso de aprender mientras que se está produciendo es una fuente preciosa de información para el propio alumno y para el docente. La observación y los trabajos del aula son inestimables a la hora de mejorar la calidad de nuestro proceso de enseñanza. Los exámenes, pruebas o ejercicios de carácter individual, son una parte de las diferentes evidencias que podemos identificar para juzgar el aprendizaje de nuestros estudiantes. Sin embargo, en nuestra opinión, la mejor evidencia del avance y progresión del aprendizaje de un estudiante es su capacidad de enfrentarse a una tarea de forma autónoma, de sugerir nuevos interrogantes en el aula a partir de lo aprendido, de relacionar lo novedoso con lo ya integrado... Aspectos que en muchas ocasiones resulta más factible observar en el quehacer cotidiano del aula que en una hoja de examen y en una situación, por lo demás, compleja. Sin embargo, y en relación con lo anterior, también entendemos que enfrentarse y responder o resolver problemas, exámenes o ejercicios que «ponga en marcha» procesos mentales de carácter comprensivo representa para el estudiante una situación que, en la medida en que demanda un esfuerzo desde la memorización, comprensión y transferencia del conocimiento, tiene un valor formativo importante.

4. ALGUNAS IDEAS MÁS...

Aportamos algunas ideas más a modo de principios y sugerencias que si bien no acaban de agotar el tema, al menos, podrían ayudarnos a cuestionarlo, entenderlo y abordarlo.

¿Qué hacer con la evaluación? A largo del capítulo hemos ido afirmando que este proceso de evaluación lleva ligado a él una necesaria toma de decisiones. Una vez que hemos recogido información sobre las competencias que pretendíamos desarrollar con unos adecuados instrumentos, la hemos analizado de acuerdo a criterios didácticos, llega el momento de tomar decisiones. ¿Siempre? Siempre. Si no ¿para qué hemos evaluado?— Tomar decisiones no significa necesariamente cambiar—. Nuestra opción puede y debería ser mantener, reforzar y consolidar aquellos aspectos que van bien. Pero igualmente deberíamos cambiar aquellos aspectos que hemos detectado que han de ser modificados en el alumno, en los recursos utilizados, en los tiempos diseñados, en los métodos, en la asignación de los docentes, en la organización del centro. En definitiva ser valientes y apostar por el cambio encaminado a la mejora educativa.

Entre nuestras decisiones la primera debería ser comunicar los resultados, una cuestión nada despreciable. Aquí abordamos un aspecto concreto que es la comunicación al alumno y las familias de sus resultados. ¿Para qué hemos evaluado? La respuesta a esta pregunta determinará cómo y a quién comunico los resultados. Si lo que pretendíamos es que fuera *formativa* deberíamos explicar y describir a los alumnos y a sus familias cómo los han logrado y cómo mejorarlos. Tan sólo en Educación Infantil se suelen devolver trimestralmente informes muy descriptivos a los padres sobre las competencias y objetivos logrados por sus hijos e hijas, que habitualmente concluyen con una pequeña impresión general. Este modelo es de enorme utilidad pero se pierde nada más llegar a la enseñanza obligatoria.

El uso de las calificaciones estandarizadas ayudan poco a este proceso, independientemente de cómo se denominen (Sobresaliente, Notable, Progresa Adecuadamente, etc.) pues son asimiladas a diferentes niveles de rendimiento pero que no sirven para guiar los poste-

riores aprendizajes. Nos informan de si han llegado a los objetivos y son válidas para los alumnos que tienen unos resultados satisfactorios, pero si no es así requieren una entrevista con el tutor ya que los boletines informan poco o nada de los porqués. Cumplen su función de comunicación entre la familia y la escuela de manera muy básica y poco precisa. El tono, la precisión de la información, el momento y a quién se dirigen así como el uso, son cuestiones sobre las que el centro educativo debe decidir más allá del mero cumplimiento la normativa legal. Recordemos que iniciábamos este capítulo recogiendo la experiencia cotidiana de los profesores como evaluadores, planteándola como una tarea comprometida y, a veces, conflictiva. El cuidar la comunicación de la evaluación permitiría implicar al alumno, a las familias y a los profesores en el empeño común y compartido de su aprendizaje y su desarrollo integral.

No hemos mencionado aún la importancia de escuchar la voz de los protagonistas, los estudiantes. Un elemento importante de su formación es ayudarles a ser autónomos y a valorar su propio aprendizaje. La autoevaluación de su proceso que les ayuda a regular sus esfuerzos y a generar una mayor motivación. Los docentes conocemos bien el potencial estimulador de una valoración positiva, aunque frecuentemente es utilizada en el aula como instrumento de control del grupo. Sin embargo no deberíamos de perder la oportunidad de que ésta sea una aliada en generar climas de aula que ayuden a los alumnos a crecer y a colaborar dentro de la clase. Tal y como apuntaba Stenhouse (1984: 139), la evaluación viene a ser la enseñanza de la autoevaluación, en el sentido en que toda evaluación debería ayudar al estudiante a conocerse un poco mejor a sí mismo y a los demás.

Concluimos afirmando que la evaluación lejos de entenderse como una medición de los productos y realizaciones escolares, propia de otras épocas, constituye hoy uno de los pilares de la enseñanza. Junto a la evaluación ya tradicional de los aprendizajes escolares, aparece hoy con fuerza la exigencia de la evaluación de la enseñanza. Resulta fundamental que el lector interiorice que la evaluación es un hecho cotidiano del docente de gran repercusión social por las consecuencias que tiene para el alumno, pero sin duda es aún más relevante por ser una reflexión y un control de su eficacia y calidad.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Alves, L. (2004). Hacia una Reconstrucción Paradigmática de la Evaluación Cualitativa en la Educación Inicial. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación 5* (2), 67-84.

Cabrera, I., y otros (2003). Hacia un Nuevo Sentido de la Evaluación, una Experiencia Didáctica en Formación Docente Inicial. *Diálogos educativos* (3), 5.

Campos, M. C., y Nigro, R. G. (2001). La Evaluación y la Formación del Profesorado en la Enseñanza Primaria. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales* (28), 95-104.

Corominas Rovira, E. (2000). ¿Entramos en la era Portafolio*? Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, *52* (4), 509-522.

Del Pozo Pardo, A. (1982). Programación, Evaluación y Recuperación en el Proceso Didáctico. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica* (244), 395-406.

Fontán, M. T. (2004). Evaluación Curricular y Mejora Didáctica. *Guiniguada* (13), 43-58.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.

Giné, N. (2004). La Evaluación Sumativa. *Aula de Innovación Educativa*, *XIII* (136), 12-17.

Heredia, A. (2000). Para una Evaluación Didáctica del Alumno: El Modelo de Evaluación Continua. *Anuario de Pedagogía* (2), 261-304.

López Pastor, V. (2005). La Participación del Alumnado en la Evaluación: La Autoevaluación, la Coevaluación y la Evaluación Compartida. *Tándem: Didáctica de la Educación Física* (17), 21-37.

Mafokozi, J. (1987). Evaluación Criterial. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 451-464.

Mena, J. J. (2003). La Didáctica de la Programación y la Evaluación como Garantía del Aprendizaje. Salamanca: *Sindicato Independiente ANPE.*
Pérez González, N. (2004). La Evaluación del Proceso de Enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, *29* (14), 95-110.
Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
Rodríguez Lajo, M. (1985). Evaluación del rendimiento criterial versus normativa: Modelo de evaluación F.C.O. *Revista de investigación educativa (RIE)*, *3* (6), 304-321.
Santos Guerra, M. A. (2001). Dime como Evalúas (en la Universidad) y te Diré qué Tipo de Profesional (y de Persona) Eres. *Tendencias Pedagógicas* (6), 89-100.
Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid: Morata.
Villardon Gallego, L. (2006). La Evaluación del Aprendizaje para Promover el Desarrollo de Competencias. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación* (24), 57-76

BIBLIOGRAFÍA DE ESTUDIO

Castillo Arredondo (Coord.) (2002). *Compromisos de la Evaluación* Educativa. Madrid: Pearson.
Tejada, J. (2001). *Didáctica-Currículum: Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona: Oikos-Tau.

ACTIVIDADES

Presenciales

Gran grupo

1. Trabajar los conocimientos previos de los alumnos respecto a determinados conceptos: evaluación, calificación, medir, evaluación continua, evolución final, criterial. Elaborar «prueba de asociación» de definiciones con su conceptos respectivos. Reflexión en gran grupo.
2. Lectura. Debate sobre las cuestiones que plantea este texto:

> Desde esa perspectiva de la práctica, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes es, en realidad, uno de los elementos de la vida cotidiana del aula que más «marca» o que mayor influencia tiene en cuanto a dotar de sentido y significado a la experiencia escolar tanto para profesores como para estudiantes y ello en cualquiera de los niveles de enseñanza en que nos situemos.
>
> Así, por ejemplo, imaginemos un aula de Educación Infantil, en las mesas, sentados de cuatro en cuatro, los niños y niñas parecen enfrascados en trabajar y manipular figuras de plastilina. Elena, una niña de cuatro años, trata de esforzarse inclinada en su mesa por clasificar unas bolas de plastilina según colores o tamaños, intentando hacerlo lo mejor posible. Su interés y concentración, en gran medida, está motivado básicamente, no porque la actividad para ella sea vivida como un juego divertido y absorbente, sino por los comentarios y valoraciones que el educador o educadora realizará —siempre lo hace— sobre el mérito de su trabajo en particular y que le hace sentir bien («muy bien hecho Elena, así me gusta... de todas formas, fíjate en ese grupo de bolas... ¿no hay una que es un poquito más grande y debería de estar en otro montón?... ¿qué te parece?»).

Y ahora sigamos imaginando pero cambiando de escenario, en el mismo instante en que Elena se dispone a poner su bola de plastilina donde corresponde, Raúl, su hermano mayor —dieciocho años— se esfuerza frente a su ordenador para que el trabajo de clase que está escribiendo responda a los criterios de calidad que aparecen en la Guía Docente de la asignatura y a las orientaciones del profesor, motivado básicamente por la necesidad de que la calificación con la que el profesor cuantificará el valor o mérito de ese trabajo sea la máxima posible (o, al menos llegar al «seis», calificación mínima y suficiente, según los cálculos minuciosos de Raúl, como para que, promediando con la calificación del examen y del trabajo en grupo, derive al final —ojalá— en un «aprobado»).

Por supuesto que en ambos casos se evidencian dos situaciones didácticas absolutamente diferentes pero es posible identificar, al menos, un factor común en la actividad de la pequeña y su hermano: aquello que hacen se encuentra en mayor o menor medida mediatizado por el juicio evaluativo del docente. De tal forma que, como estudiantes, desde nuestro primer día de escolaridad vamos aprendiendo a dar un valor o significado a nuestra experiencia en el aula —lo que hacemos o lo que dejamos de hacer, nuestras realizaciones, nuestros éxitos y fracasos— en gran medida reflejo del valor que nuestros profesores y profesoras otorgan a dicha experiencia a través de la evaluación.

En suma, cuando somos estudiantes forma parte de la experiencia y vivencia escolar, de eso que denominamos el currículum escolar, tanto la construcción de conocimiento sobre el mundo que nos rodea y la construcción de conocimiento sobre nosotros, así como la vivencia, desde nuestros primeros días de escolaridad, que esos procesos de aprendizaje, se encuentran sujetos a continua observación y valoración, a veces bajo procedimientos de carácter formal (exámenes, por ejemplo) y en muchas ocasiones de carácter no formal (preguntas, comentarios, observaciones...). De esta forma, podemos entender por «clima evaluativo» del aula el conjunto de significados que el profesor y sus estudiantes dan a «aquello que ocurre en el aula» desde la perspectiva que «parte de lo que ocurre» va a ser controlado y juzgado.

Lo cierto es que el clima evaluativo depende, en gran medida, de la forma en la que un docente es capaz de conducir y dar sentido a la actividad en el interior de un aula, allí donde, por ejemplo, el procedimiento «por excelencia» de la evaluación formal, el examen, se convierte en eje central del por qué hacer las cosas o, en otro caso, es el trabajo continuo y cotidiano del estudiante el referente básico para evaluarle. La misma pregunta por parte de un alumno en un determinado momento, frente a una demanda concreta por parte del docente, en el sentido de... «pero ¿eso va para examen?» no es sino un reflejo de ese clima evaluativo del aula.

Resulta que según en qué nivel del sistema educativo nos situemos, aparecerán unos u otros propósitos como dominantes en el pensamiento y, consecuentemente, en las prácticas curriculares de la mayor parte de sus docentes.

Así, cuando a María José, profesora de Educación Infantil (es la profesora de Elena), le preguntamos por qué le resulta necesario o útil ir juzgando —evaluando— el trabajo o actividad de sus alumnos, seguramente nos contestará que para conocerlos mejor, para interpretar sus avances y dificultades y la ayuda específica que cada uno necesita, también porque los niños necesitan que se les reconozca su esfuerzo y, por supuesto, para informar a los padres sobre la evolución de sus hijos. También nos dirá que el hecho de estar gran parte del día con ellos, en combinación con su «percepción profesional», posibilita que sea la observación y convivencia con sus alumnos la forma habitual de informarse para evaluar y tomar decisiones. Seguramente esos significados sobre la utilidad y necesidad de la evaluación se van manteniendo como dominantes a lo largo de la Educación Infantil incluso en los primeros cursos de la educación obligatoria, pero poco a poco, tarde o temprano, la progresiva emergencia de la función de «derivar en calificaciones» va desdibujando el sentido y alcance inicial y formativo

de la evaluación, va formalizando los procedimientos e instrumentos de recogida de información —ya no es suficiente la observación— y va mediatizando no sólo la importancia, sino también el sentido y significado de otras funciones de la evaluación, así, por ejemplo, «informar a las familias» es posible que pueda ir convirtiéndose en un «pasar el boletín de calificaciones a las familias», o «conocer mejor a los estudiantes», en otras ocasiones se va sustituyendo por «descubrir lo que el estudiante sabe o no sabe en momentos puntuales».

En todo caso, si entendemos por evaluación el hecho de observar, interpretar y valorar aquello que nuestros estudiantes hacen o no hacen o podrían hacer en el aula o cómo se desenvuelven individualmente y en colectivo ante determinados problemas y situaciones, los docentes evaluamos de forma cotidiana simplemente porque nos resulta necesario para tomar decisiones sobre la enseñanza y continuar avanzando o, en todo caso, ajustar el ritmo de avance. La introducción de nuevos contenidos o la propuesta de actividades, los ajustes de tiempo, la preparación del material y recursos didácticos, el hecho de hacer una pregunta en un momento determinado o de proponer un descanso en otro... todo ello son decisiones que, en su mayoría, parten de la interpretación y valoración que el docente realiza sobre su clase y sus estudiantes, es decir, tiene su punto de origen en una evaluación de la situación y de las personas que viven y conviven en esa situación. Estamos hablando de observar, interpretar, comprender y valorar como una forma de, permítanos la expresión, sobrevivir en el aula, en el sentido de dar sentido o significado a aquello que como docentes hacemos, tratando de encontrar respuestas a si lo hacemos bien, qué otras cosas podríamos hacer y, en todo caso, cómo podríamos hacerlo mejor.

A) Pensemos, por ejemplo, en preguntas tales como la que puede aparecer en un examen de Ciencias y que lleve por título «El ciclo del agua» o una pregunta que en un examen de Literatura lleve el título de «la Generación del 98» o un problema en Matemáticas que se formula de la siguiente forma: Dado un triángulo rectángulo equilátero, si uno de los catetos mide 3 cm... ¿Cuánto mide la hipotenusa?

B) Es posible que un estudiante responda con corrección algo muy parecido a lo que en los apuntes de Naturales viene sobre el ciclo del agua, también es posible que sea capaz de llenar un folio con las características, autores y obras de la Generación del 98 y es muy probable que sea capaz de llegar al resultado correcto de que la hipotenusa mide 9 cm.

C) Lo que parece evidente es que el instrumento —la pregunta del examen— no nos permite saber hasta qué punto el aprendizaje generado alrededor del «ciclo del agua» ha llegado a formar parte de su experiencia y si, por tanto, tendrá implicaciones en su vida cotidiana... o si será capaz de leer, entender —y si es posible disfrutar— y situar en su contexto adecuado la descripción que hace Machado sobre una tarde en la escuela... o si tendrá la habilidad o competencia de utilizar el teorema de Pitágoras en situaciones de la vida real en las que no se hable de hipotenusas y de catetos.

En cada uno de los tres casos o ejemplos presentados el tratar de ir «más allá» —a la hora de examinar— de la mera exposición por parte del estudiante de aquello «que ha aprendido porque lo recuerda» implica la consideración de la memorización como esfuerzo individual por conocer, comprender, ordenar e integrar información. Y esto supone básicamente otorgar un valor a la memorización como hilo conductor que nos permite —como estudiantes— conocer la realidad y avanzar en su interpretación y transformación. Este valor otorgado a la memorización como hilo conductor que nos permite conocer para interpretarla es muy diferente a suponer que la realidad se aprende en la medida en que se memoriza. Y lo cierto es que, en gran medida, la argumentación básica de muchos docentes, especialmente de cursos superiores, para

mantener —en sus clases y en sus exámenes— una perspectiva centrada en el principio de que la realidad se aprende en la medida en que se memoriza, se resume en algo parecido a: «si no dominan las bases no pueden llegar a la comprensión... si desconocen la definición correcta de equis no pueden luego argumentar... si no recuerdan los pasos a seguir no podrán luego aplicarlos a situaciones y problemas...». Nosotros creemos que las frases anteriores son probablemente ciertas, el problema radica en que quizá la consecuencia inmediata de esas frases no es que «aprendan las bases», «conozcan la definición correcta» o «memoricen el procedimiento» antes de cualquier otro paso.

En realidad dichas frases lo que hacen es introducirnos en el problema metodológico de toda enseñanza: ¿cómo organizar la actividad para que tenga lugar en las mejores condiciones el aprendizaje? Así, «si no dominan las bases no pueden llegar a la comprensión» nos introduce en el interesente problema didáctico de ¿cómo puedo organizar una situación, un problema, una experiencia, de tal manera que el estudiante se sienta inclinado a resolverlo o enfrentarse a él y se dé cuenta de la necesidad de contar con instrumentos conceptuales (las bases) para poder afrontarlo con éxito? En otras palabras, no es conocer la definición del Teorema de Pitágoras lo que nos permite solucionar problemas de la vida real una vez ha sonado el timbre y ha finalizado la clase de Matemáticas. Es su comprensión y utilización en diferentes situaciones inicialmente diseñadas desde la clase de Matemáticas la que nos permitirá, como estudiantes, acudir al Teorema llegado el momento. Incluso aunque no recordemos que quien lo enunció por vez primera fue un tal Pitágoras. Los exámenes, pruebas, controles puntuales, bien diseñados, pueden constituirse en formas de fundamentar o dar cobertura o explicar nuestra experiencia y nuestra forma de resolver problemas y de enfrentarnos al mundo.

Seminario

1. Plantear un listado de tipos de evaluación y trabajando en pequeños grupos señalar la conveniencia y oportunidad de cada uno de ellos. Ventajas e inconvenientes. Por ejemplo: respecto a la evaluación criterial indicar cuándo, con quién y para qué sería adecuado utilizarla. Señalar el nivel educativo en el que se tiene como referencia. Enumerar las principales conclusiones.
2. Debatir el papel del profesor de la materia, el tutor, el Departamento, la Junta de Evaluación y la Comisión de Coordinación Pedagógica en las diferentes etapas educativas respecto a los criterios de evaluación. Manejar la legislación vigente sobre estas cuestiones en la Comunidad Autónoma oportuna. Si fuera necesario realizar un análisis comparado entre CC.AA. Redactar por grupo conclusiones.

No presenciales

1. Realizar un cuadro de doble entrada en el que en uno de los ejes se enumeren las competencias básicas para cada etapa y área y, en el segundo eje, los instrumentos de evaluación. Señalar los más adecuados para cada una de ellas. Dos opciones: *a*) Elaboración por los alumnos y búsqueda de la información pertinente. *b*) Proponer la tabla y marcar las mejores alternativas. Extraer conclusiones.
2. Dividir por grupos y profundizar en aspectos parciales de la evaluación didáctica y crear un blog con las conclusiones del debate: Ej.: «*La evaluación*

al servicio de la escuela inclusiva». «La metaevaluación: cuando la evaluación de mis alumnos es mi evaluación». «Los boletines de la desinformación» «Evaluación ¿desmotivación?»

3. Seleccionar una materia/área de conocimiento y programar la evaluación de un curso. Criterios de evaluación, instrumentos, boletín de comunicación a los alumnos y familias.
4. Realizar una pequeña investigación sobre los modos de evaluación en una determinada etapa educativa: Infantil, Primaria, Secundaria, de un mismo centro educativo o similar. Analizar las coherencias e incoherencias y proponer mejoras al sistema de evaluación.

13 La práctica de las adaptaciones curriculares

CLAUDIA GRAU RUBIO
Universidad de Valencia

«La premisa básica de una educación adaptada a la diversidad de los alumnos es que el éxito del aprendizaje se maximiza cuando se les proporcionan experiencias que se construyen a partir de su competencia inicial y que responden a las necesidades de su aprendizaje.»

WANG (1995: 22)

INTRODUCCIÓN

La adaptación curricular tiene su base en el informe Warnock (1978) y, como «adaptación de la enseñanza», su objetivo es adecuar ésta a las peculiaridades y necesidades de cada alumno. La adaptación se realiza desde un currículum común, flexible, constructivista e inclusivo, y es un concepto ligado al de atención a la diversidad y al de necesidad educativa especial.

La atención a la diversidad de los alumnos implica la adopción de medidas ordinarias y extraordinarias en los centros docentes, las cuales se recogen en el plan de atención a la diversidad que se recoge en el Proyecto Educativo de Centro y se concretan en las programaciones didácticas. La adaptación curricular forma parte de estas medidas.

La necesidad educativa especial sustituye al concepto de «deficiencia». Puede ser permanente o transitoria, y está asociada a la discapacidad y a los trastornos graves de conducta. Las adaptaciones curriculares son diferentes según la necesidad educativa especial que presente el alumno.

Las adaptaciones curriculares pueden ser: de acceso y de los elementos curriculares (adaptaciones significativas y no significativas). El tipo de adaptación curricular determina la modalidad de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Las adaptaciones curriculares constituyen una materia regulada por la legislación educativa. La práctica de las adaptaciones requiere el conocimiento y aplicación de dicha normativa. En España:

- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990).
- Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).
- Decretos y Órdenes de desarrollo.

Las Comunidades Autónomas, en el ámbito de sus competencias, también han desarrollado normativa en materia de adaptaciones curriculares.

1. DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES A LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

El concepto de necesidades educativas especiales sustituye al de «deficiencia», y tiene una visión interactiva del comportamiento humano: las dificultades de los alumnos son el resultado de factores intrínsecos, extrínsecos y de la interacción entre ambos. Así, la respuesta educativa que la escuela dé a las necesidades de los alumnos cobra una especial relevancia en el desarrollo de éstos. El concepto tiene dos acepciones: amplia y estricta.

Sentido amplio

Las necesidades educativas especiales pueden ser temporales o permanentes, y están asociadas a la historia educativa y escolar, y a condiciones de sobredotación o de discapacidad psíquica, motora o sensorial.

Sentido estricto

El concepto de necesidades educativas especiales se refiere únicamente a las que presentan los alumnos con discapacidad y graves trastornos de la personalidad y conducta.

Este concepto forma parte de otro más amplio, el de «necesidad específica de apoyo educativo», el cual hace referencia al alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria: por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, y por condiciones personales o de historia escolar.

2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Al aplicarse en los sistemas educativos los principios de inclusión educativa (un único sistema de enseñanza para todos los alumnos) y al ampliarse hasta los 16 años la escolarización obligatoria, el concepto de «atención a la diversidad» ha ido tomando relevancia. La atención a la diversidad es un concepto más amplio que el de «necesidad específica de apoyo educativo» y hace referencia al conjunto de medidas generales y específicas para atender a todos los alumnos del centro (véase Cuadro 13.1).

3. ADAPTACIONES CURRICULARES: CLASES

Las adaptaciones curriculares son un proceso de toma de decisiones sobre los elementos del currículum, para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado, mediante la realización de modificaciones en los elementos de acceso al currículum y/o en los mismos elementos que lo constituyen (véase Cuadro 13.2).

CUADRO 13.1.

Medidas aplicables y Plan de atención a la diversidad	
Medidas de carácter general	**Medidas específicas**
Educación Primaria • Apoyo en grupo ordinario y otras medidas de apoyo. • Agrupamientos flexibles. • Adaptaciones no significativas del currículum. • Refuerzo fuera del horario escolar. • Plan específico e individualizado de refuerzo o recuperación (si se permanece un año más en el mismo ciclo).	*Educación Primaria* • Adaptaciones curriculares significativas, para alumnos con necesidades educativas especiales. • Flexibilización de la escolarización, para alumnos con altas capacidades. • Para los alumnos con incorporación tardía al sistema educativo: escolarización en un curso inferior con medidas de refuerzo y atención específica para quienes no conozcan la lengua de acogida.
Educación Secundaria • Agrupamientos flexibles. • Desdoblamiento de grupos. • Apoyo en grupos ordinarios. • Medidas de refuerzo. • Adaptaciones del currículum. • Plan específico personalizado (si no se promociona de curso). • Plan de atención específico (alumnos con graves carencias en el momento de incorporarse al primer curso). • Integración de materias en ámbitos. • Programas de diversificación curricular.	*Educación Secundaria* • Adaptaciones curriculares significativas, para alumnos con necesidades educativas especiales. • Flexibilización de la escolarización, para alumnos con altas capacidades. • Para los alumnos con incorporación tardía al sistema educativo: la escolarización en un curso o dos cursos inferiores, con medidas de refuerzo y atención específica para quienes no conozcan la lengua de acogida. • Para el alumnado que presente un desfase elevado de competencia curricular, y requiera una atención educativa específica de carácter temporal, podrá recibir parte de la misma en agrupamientos específicos
Plan de atención a la diversidad	
Cada centro debe incluir estas medidas en el plan de atención a la diversidad (PAD) que, junto con la propuesta curricular, forma parte del Proyecto Educativo del Centro, y su elaboración es coordinada por una comisión creada para este fin. Una vez elaborada la propuesta curricular, las medidas de atención a la diversidad se concretarán en las programaciones didácticas, elaboradas por los equipos de ciclo (Educación Primaria) o por los departamentos (Educación Secundaria Obligatoria). El plan de atención a la diversidad recoge la siguiente información: • Análisis de la situación de partida y valoración de necesidades. • Determinación de objetivos. • Medidas que se proponen para conseguir los objetivos. • Valoración de los recursos disponibles. • Seguimiento y evaluación. • Procedimiento para realizar la evaluación final del plan.	

CUADRO 13.2.

Clases de adaptaciones curriculares		
A) *De acceso*	B) *Individuales (elementos curriculares)* • No significativas • Significativas • Muy significativas • De ampliación	C) *En grupo*

4. ADAPTACIONES CURRICULARES DE ACCESO

Son modificaciones en los elementos espaciales, de recursos personales, materiales, y de acceso a la comunicación, para favorecer el acceso del alumno al currículum sin realizar modificaciones en éste. Cuando solamente se hacen adaptaciones de acceso son «no significativas» (Cuadro 13.3).

CUADRO 13.3.

Adaptaciones curriculares de acceso (Grau, 2005:48)	
Modificaciones espaciales	• Eliminación de barreras arquitectónicas (rampas, elevadores, ascensores adaptados, agarradores en escalera y pasillos, baño adaptado, indicadores en relieve...) • Adecuada iluminación y sonoridad. • Ubicación del mobiliario: mesas separadas para actividades individuales, mesas agrupadas para actividades en grupo, y mesas en forma de U para los alumnos sordos (debates y asambleas). • Ubicación del alumno en el aula. Por ejemplo, para facilitar la lectura labial del alumno sordo: situar al alumno de espaldas a la fuente luminosa y la cara del hablante iluminada; el alumno debe estar a una distancia de 2 a 3 metros, de frente y a la misma altura, del interlocutor, el cual no debe colocar objetos delante de su cara o junto a los labios. • Disposición del aula para favorecer la movilidad y autonomía (alumnos con deficiencia visual y motora).
Dotación de recursos personales	• Profesorado de apoyo, maestro de audición y lenguaje, fisioterapeuta y educador.
Dotación de recursos materiales	*Materiales específicos* • Deficiencia visual: máquina Perkins, libros en Braille, calculadoras parlantes, caja de matemáticas, maquetas, libros y fotocopias en relieve, y ordenadores adaptados. • Deficiencia auditiva: mapas conceptuales, carteles, recursos y materiales visuales, ayudas técnicas de amplificación del sonido (emisoras FM, aparatos SUVAG, audífonos), y vibradores. • Deficiencia motora: comunicadores, pulsadores, útiles de escribir, pasador de páginas, atril, mesas y sillas adaptadas, y ayudas técnicas no electrónicas, electrónicas y facilitadoras de autonomía. *Adaptación de materiales de aula* • Los materiales del aula deben adaptarse a las necesidades educativas especiales.

CUADRO 13.3. *(continuación)*

Adaptaciones curriculares de acceso (Grau, 2005:48)	
Modificaciones de acceso a la comunicación	• Deficiencia visual: Braille. • Deficiencia auditiva: lenguaje de signos, dactilología, comunicación bimodal y palabra complementada. • Deficiencia motora y mental: SPC, Bliss.

Las adaptaciones de acceso requieren la dotación de recursos personales y materiales extraordinarios. Se solicitan a la administración educativa, que tiene que aprobarlas, previa evaluación psicopedagógica, y suelen hacerse antes del comienzo del curso escolar.

5. ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES: CLASES

Son los ajustes o modificaciones que se efectúan en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un alumno, con el fin de responder a sus necesidades específicas.

Estas adaptaciones pueden ser: significativas, no significativas, muy significativas, y de ampliación.

5.1. Adaptaciones curriculares no significativas

Son modificaciones que no afectan a los elementos prescriptivos del currículum. Tratan de conseguir los mismos objetivos y contenidos marcados por el grupo ordinario, aplicando los mismos criterios de evaluación y utilizando estrategias metodológicas, actividades de enseñanza-aprendizaje, secuencias temporales, y técnicas o instrumentos de evaluación diferentes (Cuadro 13.4).

Estas adaptaciones corresponden al tutor y al equipo educativo, con la colaboración de los equipos psicopedagógicos. No necesitan ser aprobadas por la administración educativa.

5.2. Adaptaciones curriculares significativas

Se realizan desde la programación de aula, previa evaluación psicopedagógica, y sirven de base para determinar los apoyos necesarios. Son medidas extraordinarias que afectan a los elementos prescriptivos del currículum oficial ya que modifican objetivos generales de la etapa, contenidos básicos y nucleares de las diferentes áreas curriculares, y criterios de evaluación.

5.2.1. Clases

Las adaptaciones curriculares significativas pueden ser «globales de ciclo» y «de área»:

- Globales de ciclo: se eliminan objetivos generales y contenidos que se consideran básicos y nucleares en las diferentes áreas curriculares y, como consecuencia de ello, se modifican sustancialmente los objetivos generales y los criterios de evaluación.

CUADRO 13.4.

Modificaciones de las adaptaciones curriculares no significativas (Grau, 2005:49)	
Objetivos	• Priorizar unos objetivos frente a otros, atendiendo a criterios de funcionalidad. • Eliminar objetivos no nucleares. • Secuenciar pormenorizadamente los objetivos. • Introducir objetivos alternativos y complementarios que no afecten a los objetivos nucleares. • Adecuar objetivos.
Contenidos	• Dar prioridad a determinados bloques de contenidos. • Dar prioridad a un tipo de contenidos (por ejemplo, actitudes) frente a otros. • Eliminar contenidos no nucleares. • Modificar la secuenciación de los contenidos. • Elaborar contenidos alternativos y complementarios que no afecten a los objetivos nucleares. • Adecuar contenidos.
Metodología y organización didáctica.	• Modificar los agrupamientos previstos. • Modificar la organización espacial y/o temporal. • Modificar los procedimientos didácticos ordinarios. • Introducir actividades alternativas y complementarias. • Modificar el nivel de abstracción y/o complejidad de las actividades. • Modificar la selección de materiales. • Adaptar materiales y utilizar materiales específicos.
Tiempos	• Modificar el tiempo previsto para determinados aprendizajes.
Evaluación	• Modificar y adaptar instrumentos y técnicas de evaluación. • Utilizar procedimientos de evaluación alternativos.

- De área: se modifican o sustituyen los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en una o varias áreas concretas manteniendo, sin embargo, los mismos objetivos de la etapa, de modo que el alumno tenga acceso a la titulación correspondiente al finalizar la misma.

5.2.2. Modificaciones

Afectan fundamentalmente a los objetivos y contenidos prescriptivos o nucleares y a los criterios de evaluación. Como consecuencia de estas modificaciones pueden verse afectadas la temporalización, la metodología y la organización didáctica (Cuadro 13.5).

CUADRO 13.5.

Modificaciones de las adaptaciones curriculares significativas (Grau, 2005:49)	
Objetivos	• Eliminar objetivos nucleares. • Eliminar objetivos del nivel o ciclo correspondiente; e introducir objetivos correspondientes a ciclos anteriores. • Introducir objetivos alternativos que afecten a los objetivos nucleares.
Contenidos	• Eliminar contenidos nucleares. • Eliminar contenidos del nivel o ciclo correspondiente; e introducir contenidos correspondientes a ciclos anteriores. • Introducir contenidos alternativos que afecten a los objetivos nucleares.
Metodología y organización didáctica	• Introducir actividades correspondientes a niveles de ciclos anteriores. • Introducir métodos y procedimientos alternativos de enseñanza-aprendizaje. • Introducir recursos específicos de acceso al currículum.
Tiempos	• Prolongar un año o más la permanencia en un mismo ciclo.
Evaluación	• Introducir criterios de evaluación específicos. • Eliminar criterios de evaluación generales. • Modificar los criterios de promoción.

5.2.3. Modificaciones de los objetivos y contenidos en las diferentes necesidades educativas

Se pueden realizar modificaciones significativas (afectan a los objetivos y contenidos nucleares) y no significativas (no afectan a los objetivos y contenidos nucleares). Estas modificaciones son diferentes para cada una de las necesidades educativas especiales (Cuadro 13.6).

CUADRO 13.6.

Modificaciones en las diferentes necesidades educativas especiales	
Priorización	• Priorización de determinados objetivos y contenidos referidos a la capacidad comunicativa (deficiencia auditiva, motora y mental). • Priorización de determinados objetivos y contenidos relacionados con la socialización y la autonomía (deficiencia auditiva, visual, motora y mental). • Priorización de determinados objetivos relacionados con la estimulación multisensorial, estimulación visual, auditiva y táctil. • Priorización de determinados objetivos y contenidos referidos al dominio de la motricidad gruesa y fina (deficiencia auditiva, visual, motora y mental).
Eliminación	• Eliminación de objetivos y contenidos con un soporte auditivo (deficiencia auditiva) y con un soporte visual (deficiencia visual), sin posibilidades de adaptarlos. • Eliminación de objetivos y contenidos de tipo motor (deficiencia motriz). • Eliminación de objetivos y contenidos abstractos (retraso mental).

CUADRO 13.6. *(continuación)*

Modificaciones en las diferentes necesidades educativas especiales	
Secuenciación	• Secuenciación diferente de objetivos y contenidos. • Modificación de la duración de la ejecución de las tareas. • Temporalización diferente: adaptación temporal poco significativa, en el mismo ciclo; y adaptación temporal significativa, en otro ciclo anterior.
Elaboración de objetivos y contenidos alternativos	*Deficiencia auditiva* • Percibir el habla mediante lectura labial, con o sin complementos, y mediante el aprovechamiento de los restos auditivos. • Adaptar y aprovechar la prótesis (audífono o implante coclear). • Entrenar los restos auditivos con equipos individuales y colectivos. • Controlar y corregir la articulación. • Comprender y utilizar el vocabulario correspondiente a su edad y curso. • Desarrollar la comprensión y expresión oral y escrita. • Comprender y usar la gramática. • Mejorar el lenguaje pragmático. • Ser un lector autónomo. *Deficiencia visual* • Adquirir la lectoescritura en Braille. • Potenciar los restos visuales. • Conseguir una adecuada movilidad y orientación. • Adiestrar en las ayudas técnicas. • Desarrollar la seguridad y la independencia. *Deficiencia motora* • Adquirir un sistema de comunicación alternativo (Bliss, SPC). • Mejorar el habla. • Adiestrar en las ayudas técnicas. • Mejorar la motricidad gruesa y fina. • Desarrollar la motivación. *Deficiencia mental* • Adquirir un sistema de comunicación alternativo. • Mejorar el habla y la comunicación. • Desarrollar el lenguaje pragmático. • Desarrollar aprendizajes funcionales (adaptación social).

5.2.4. Evaluación psicopedagógica

Es imprescindible para la realización de una adaptación curricular significativa. Esta evaluación es curricular y su objetivo es evaluar al alumno con relación a la propuesta curricular del centro (Cuadro 13.7).

5.2.5. Duración

En Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, las adaptaciones curriculares significativas suelen tener una duración de un ciclo y hacerse en el primer curso del mismo, aunque también pueden realizarse en el segundo, en cuyo caso su duración es la de ese curso.

CUADRO 13.7.

Evaluación psicopedagógica	
Concepto	• La evaluación psicopedagógica es el proceso de recogida, análisis y valoración de la información sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan, o pueden presentar, desajustes en su desarrollo personal y/o académico, y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas.
Función	Es necesaria para: • Determinar si un alumno tiene necesidades educativas especiales. • Decidir su adecuada escolarización. • Solicitar la flexibilización del período de escolarización. • Elaborar las adaptaciones significativas y la propuesta de diversificaciones del currículum. • Determinar recursos y apoyos específicos complementarios. • Realizar la orientación escolar y profesional.
Elementos	• Datos del alumno: condiciones personales de discapacidad o sobredotación, historia educativa y escolar, competencia curricular y estilo de aprendizaje. • Datos del contexto escolar: características de la intervención educativa, de las relaciones que se establecen en el grupo clase, y de la organización de la respuesta educativa. • Datos del contexto familiar: características de la familia y de su entorno, expectativas de los padres, y posibilidades de cooperación en el desarrollo del programa. • Identificación de necesidades educativas especiales. • Orientaciones para la propuesta curricular.
Competencia	• La evaluación es competencia de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, y de los departamentos de orientación de los centros docentes.

5.2.6. Responsables

Los responsables de la confección y aplicación de la adaptación curricular son el profesor tutor y los profesores y profesionales que trabajan con el niño. Cuentan con el asesoramiento de los equipos de orientación, y necesitan de la autorización de la administración educativa.

5.2.7. Procedimiento

El profesor tutor, a partir de la evaluación inicial y diagnóstica, considera la conveniencia de realizar una adaptación curricular significativa. El tutor y el equipo de profesores (asesorados por los profesores especialistas y de apoyo, y el equipo psicopedagógico) diseñan la adaptación curricular individualizada. Se remite a la administración educativa, que informará favorable o desfavorablemente.

5.2.8. Registro de las adaptaciones

Estas adaptaciones se incluyen en un documento individual (DIAC) y en todos los documentos referidos a la evaluación de los alumnos (Cuadro 13.8).

CUADRO 13.8.

Registro de las adaptaciones	
DIAC	Incluye: • Los datos de identificación del alumno. • Las propuestas de adaptación: las de acceso al currículum y las propiamente curriculares. • Las modalidades de apoyo. • La colaboración con la familia. • Los criterios de promoción. • Los acuerdos tomados al realizar los oportunos seguimientos.
Documentos de evaluación	• En Educación Primaria, las adaptaciones curriculares significativas se incluirán en: las actas de evaluación, expediente académico del alumno, historial académico de Educación Primaria, informe personal por traslado, informe de evaluación final de ciclo, e informe individualizado de final de etapa. • En Educación Secundaria, estas adaptaciones se recogerán: en el expediente académico, en el historial académico de Educación Secundaria Obligatoria y en el informe personal por traslado.

5.2.9. Evaluación y promoción

En la Educación Primaria y en la Secundaria Obligatoria, la evaluación y promoción de los alumnos con adaptaciones curriculares significativas se realizará tomando como referente los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones.

Sin perjuicio de la permanencia durante un curso más en el mismo ciclo (Educación Primaria), o la permanencia de un curso más en el mismo curso (Educación Secundaria Obligatoria), la escolarización de este alumnado podrá prolongarse un año más, siempre que favorezca su integración socioeducativa (Educación Primaria), o que favorezca la obtención del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

5.2.10. Etapas educativas

Las adaptaciones curriculares significativas están reguladas y se realizan en la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

En Educación Infantil, por las características de la etapa, no se contemplan. El objetivo de las adaptaciones es favorecer el desarrollo óptimo de los alumnos.

En Secundaria no obligatoria, tampoco se realizan. Se pueden hacer exenciones parciales o totales para el alumnado con graves problemas de audición, visión y motricidad, cuando circunstancias excepcionales lo aconsejen.

5.3. Adaptaciones curriculares muy significativas

Implican la supresión de objetivos y contenidos de etapa, afectando a la mayor parte o a todas las áreas del currículum, siendo necesario priorizar objetivos y contenidos del currículum general relacionados con la autonomía personal y social, la comunicación y el tránsito a la vida adulta.

La respuesta educativa podrá requerir la intervención de recursos personales (auxiliar educativo, fisioterapeuta, etc.) y materiales excepcionales. Los alumnos que precisen este tipo de adaptaciones se escolarizarán en aulas enclave o en centros específicos de educación especial, excepto cuando el dictamen del equipo de orientación educativa y psicopedagógica aconseje una escolarización más normalizada.

El referente curricular será el de las etapas preobligatoria y de Primaria, pudiéndose suprimir, priorizar e introducir objetivos y contenidos distintos a los establecidos con carácter general para el resto del alumnado.

La adaptación curricular de los alumnos escolarizados en aulas enclave será diseñada por el profesor de educación especial, el auxiliar educativo y el orientador, y contemplará actividades de socialización con los alumnos del centro.

5.4. Adaptaciones curriculares de ampliación

Realizadas para alumnos con altas capacidades, consisten en el enriquecimiento de los objetivos y contenidos, la flexibilidad de los criterios de evaluación, y la metodología específica que conviene utilizar, teniendo en cuenta el estilo de aprendizaje del alumno y el contexto escolar. Se llevan a cabo cuando en la evaluación psicopedagógica se considere que el alumno tiene un rendimiento excepcional en un número limitado de áreas; de igual modo, si el alumno tiene un rendimiento global excepcional y continuado, pero se detectan desequilibrios en los ámbitos afectivos y de inserción social.

Asimismo, se puede aplicar la «flexibilización del período de escolarización», es decir, la anticipación del inicio de la escolarización obligatoria y la reducción de la duración de un ciclo educativo de la enseñanza básica.

6. ADAPTACIÓN CURRICULAR EN GRUPO

Es una medida excepcional, destinada al alumnado del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria que presente un retraso escolar manifiesto asociado a problemas de adaptación al trabajo en el aula y a desajustes de comportamiento que dificulten el normal desarrollo de las clases, y que manifiesten un grave riesgo de abandono escolar.

Su objetivo es favorecer la integración en el centro y propiciar el desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales de la etapa, mediante un currículum adaptado a sus características y necesidades, y su posterior incorporación a un programa de diversificación curricular o a un programa de garantía social.

Se puede realizar en los centros que la administración educativa determine.

7. MODALIDADES DE ESCOLARIZACIÓN DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

Véase el Cuadro 13.9.

CUADRO 13.9.

Alumnado con necesidades educativas especiales	*Centro ordinario* • Escolarización preferente: cuando la escolarización de los alumnos requiera dotaciones y equipamientos singulares y una especialización profesional, que no sea generalizable, la administración educativa podrá sugerir la escolarización de estos niños preferentemente en aquellos centros educativos que dispongan de estos recursos. • Aula de apoyo a tiempo parcial: los alumnos recibirán apoyo en las asignaturas instrumentales (lenguaje y matemáticas) en el aula de apoyo, pero con limitación de tiempo en las mismas (máximo 5 horas semanales). • Aula de audición y lenguaje: para los alumnos que necesiten un tratamiento logopédico (tendrán también limitación de tiempo en función de las necesidades que presenten). • Aula de educación especial a tiempo completo (llamadas también unidades de educación especial o aulas enclave): para alumnos con adaptaciones muy significativas del currículum. Sustituyen a la escolarización en centros específicos en zonas rurales, donde el centro específico está lejos de su domicilio. *Escolarización combinada* • El alumno comparte el horario escolar entre un centro específico y otro ordinario. *Centro específico o de educación especial* • Se escolariza a alumnos con adaptaciones curriculares muy significativas.
Alumnado de incorporación tardía al sistema educativo	• Escolarización en un curso inferior al que corresponde por edad, con medidas de refuerzo: para alumnos que presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de más de un ciclo (Educación Primaria). En Secundaria, quienes presenten un desfase de un nivel de competencia curricular de dos o más años podrán ser escolarizados en uno o dos cursos inferiores al que les correspondería por edad. • Atención específica: aulas para los alumnos que no conozcan la lengua propia del país de acogida, o que presenten graves carencias en sus competencias y conocimientos básicos. Los alumnos, estarán al menos la mitad de la jornada, escolarizados en un aula ordinaria. Se les llama también «aulas de acogida». *Otras actuaciones en los centros* • Tutorías de acogida: las realizan los profesores que imparten la enseñanza de la lengua del país de acogida y el refuerzo en las materias instrumentales. Requieren una formación específica en educación intercultural y en estrategias de dinamización del aula y del centro.
Alumnado con altas capacidades	• Flexibilización de la duración de cada una de las etapas del sistema educativo: podrá anticiparse la escolarización un curso al inicio de la escolarización en Educación Primaria y Secundaria, o reducirse la duración de la misma
Alumnado de compensación educativa	• Centros de acción educativa singular: están ubicados en barrios de acción preferente y tienen escolarizados a alumnos de compensación educativa en un porcentaje igual o superior al 30 por 100. • Centros con programas de compensación educativa: tienen escolarizados entre un 20 y un 30 por 100 de alumnos de compensación educativa. • Centros con medidas educativas: cuando el porcentaje de alumnos de compensación educativa es menor al 20 por 100 se adoptarán medidas adecuadas para atender las necesidades de este alumnado.

CUADRO 13.9. *(continuación)*

	• Unidades de carácter pedagógico en centros hospitalarios: atienden a los alumnos hospitalizados. • Atención domiciliaria: cuando los alumnos estén hospitalizados en su propio domicilio, se arbitrarán períodos de estudio y trabajo individual, atendidos por un profesor.
Otras modalidades en Educación Secundaria	• *Agrupamientos específicos:* para los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria que presenten un desfase elevado de la competencia curricular y requieran una atención específica de carácter temporal. La mitad de la jornada escolar debe realizarse en un grupo ordinario. • *Aulas de diversificación curricular*: destinadas a alumnos que han cumplido 16 años y son menores de 18. Son alumnos que están en situación de riesgo de no alcanzar los objetivos de la etapa cursando el currículum ordinario y que manifiestan interés en obtener el título de graduado en Educación Secundaria. Es una forma alternativa de cursar 2.º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. • *Programas de garantía social:* para jóvenes menores de 25 años que, al menos, cumplan 16 en el año natural en que inician el programa; y que no hayan alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y no posean título alguno de formación profesional. Pueden ser: — Modalidad de formación y empleo: propicia una rápida inserción laboral. Incorpora la realización de un trabajo productivo, mediante contrato de trabajo. — Modalidad de iniciación profesional: para alumnos que deseen una inserción laboral y continuar estudios formativos de grado medio. Se implementa en los centros educativos. — Modalidad para alumnos con necesidades educativas especiales: dirigidos a alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e) temporales o permanentes, que tengan suficiente autonomía personal y social para acceder a un puesto de trabajo. Se implementa en los centros específicos. • *Programas de cualificación profesional inicial:* destinados al alumnado mayor de 16 años que no haya obtenido el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Excepcionalmente, dicha edad podrá reducirse a los 15 años.

7.1. Proceso de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales

Es requisito imprescindible la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización (Cuadro 13.10).

CUADRO 13.10.

Descripción del proceso	• Los padres y tutores solicitan un puesto escolar en un centro educativo. • El director del centro remite la información a los servicios psicopedagógicos para que elaboren el informe técnico. • Este informe se remite a la inspección, que completa el dictamen de escolarización. • La administración educativa resuelve. • La revisión del dictamen se hará cuando lo demanden los padres o el centro donde está escolarizado.

TABLA 13.10. *(continuación)*

Dictamen de escolarización	• Documento de carácter prescriptivo para el proceso de escolarización de los alumnos con n.e.e. que requieran adaptaciones de acceso o significativas, que soliciten por primera vez el ingreso en un centro, o que ya estén escolarizados y su modalidad de escolarización deba ser revisada. Incluye: • Las conclusiones del proceso de evaluación psicopedagógica. • Orientaciones para la propuesta curricular. • Las necesidades de apoyos y tratamientos específicos. • La opinión de los padres. • La propuesta razonada de escolarización en función de las necesidades educativas especiales del alumno.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Acuerdo de 18 de diciembre de 2003, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el Plan marco de atención educativa a la diversidad para 2003-2007.

Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria.

Grau Rubio, C. (coord.) (2005). *Educación Especial: Orientaciones Prácticas.* Archidona: Aljibe.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales (Común).

Orden 2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículum y se regula la ordenación de la Educación Primaria (Común).

Orden 2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículum y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria (Común).

Orden ECI/2571/2007, de 4 de septiembre, de evaluación de la Educación Primaria (Común).

Orden ECI/2572/2007, de 4 de septiembre, sobre evaluación en Educación Secundaria (Común).

Orden de 13 de julio de 1994, de la Consejería de Educación y Ciencia, que regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Andalucía).

Orden de 7 de abril de 1997, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula el procedimiento de realización de las adaptaciones curriculares de centro y las individualizadas en el marco de la atención a la diversidad del alumnado de las enseñanzas no universitarias (Canarias).

Orden 7 de junio 2007, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Orden EDU/5/2006, de 22 de febrero, de la Consejería de Educación, por la que se regula los planes de atención a la diversidad y la comisión para la elaboración y seguimiento del plan de atención a la diversidad en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Orden 6 de octubre de 1995, de la Conselleria de Educación y Ordenación Universitaria, por la que se regulan las adaptaciones del currículum en las enseñanzas de régimen general (Galicia).

Orden de 24 de julio de 1998, del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula la autorización de las adaptaciones de acceso al currículum y las adaptaciones curriculares individuales así como el procedimiento de elaboración, desarrollo y evaluación de las mismas en la enseñanza no universitaria (País Vasco).

Orden de 18 de junio de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (Valencia).
Orden de 16 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2.º ciclo) y Educación Primaria (Valencia).
Real Decreto 696/1995 de 28 de abril, por el que se regulan las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones de sobredotación o de discapacidad psíquica, motora o sensorial (Común).
Real Decreto 229/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (Común).
Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente (Común).
Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (Común).
Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (Común).
Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (Común).

BIBLIOGRAFÍA DE ESTUDIO

Arapiles Hernández, L. (2007). *Adaptaciones curriculares para el alumnado extranjero*. Junta de Castilla y León: Consejería de Educación.
Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Archidona: Aljibe.
Bautista Vallejo, J. M.ª, y Moya Maya, A. (2001). *Estrategias didácticas para dar respuesta a la diversidad: adaptaciones curriculares*. Sevilla: Padilla Libros.
Calvo Rodríguez. A. R., y Martínez Alcolea, A. (2001). *Técnicas para evaluar la competencia curricular: Educación Infantil*. Barcelona: CissPraxis.
Calvo Rodríguez. A. R., y Martínez Alcolea, A. (1997). *Técnicas, procedimientos e instrumentos para realizar las adaptaciones curriculares.* Madrid: Escuela Española.
Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (1999). *Adaptaciones curriculares en educación secundaria obligatoria: guía para cumplimentar el documento individualizado de adaptación curricular, (DIAC).* Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
Galve Manzano, J. L., y Trallero Sanz, M. (2002). *Adaptaciones curriculares: Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: CEPE.
Galve Manzano, J. L., y Trallero Sanz, M. (2002). *Adaptaciones curriculares: de la teoría a la práctica I. Manual Teórico*. Madrid: CEPE.
Galve Manzano, J. L., y Trallero Sanz, M. (2002). *Adaptaciones curriculares: de la teoría a la práctica II. Casos Prácticos*. Madrid: CEPE.
Galve Manzano, J. L., y Trallero Sanz, M. (2002). *Adaptaciones curriculares: de la teoría a la práctica III. Materiales de apoyo.* Madrid: CEPE.
Garrido Landívar, J., y Santana Hernández, R. (2001). *Cómo elaborar adaptaciones curriculares de Centro, de Aula e Individuales.* Madrid: CEPE.
Garrido Landívar, J., y Santana Hernández, R. (2002). *Adaptaciones curriculares: guía para los profesores tutores de Educación Primaria y educación especial.* Madrid: CEPE.
Luque Parra, D. J. y Romero Pérez, J. F. (2002). *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular.* Archidona: Aljibe.
Méndez Zaballos, L.; Moreno Díaz, R., y Ripa Pérez de Albéniz, C. (2006). *Adaptaciones curriculares en educación infantil.* Madrid: Narcea.

Regadera López, A. y Sánchez Carrillo, J. L. (2001). *Identificación y tratamiento de los alumnos con altas capacidades. Adaptaciones curriculares Primaria y Eso*. Valencia: Brief.
Reyzábal, M.ª V. (2002). *Respuesta educativa al alumnado con sobredotación intelectual: guía para elaborar el documento individual de adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento.* Madrid: Dirección general de promoción educativa.
Saborit Mallol, C.; Julián Marzá, J. P., y Vaquer Chiva, A. (2002). *Adaptación Curricular. Aplicación Informática NAC-ACS.* Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
Wang, M. C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado.* Madrid. Narcea.

ACTIVIDADES

Presenciales

Gran grupo

1. Confeccionar una adaptación curricular significativa para un alumno sordo de primer ciclo de primaria. El profesor aportará todos los datos relevantes.
2. Seguir el procedimiento regulado por la administración educativa para realizar una adaptación curricular significativa, simulando las reuniones y utilizando los documentos necesarios.

Seminarios

1. Analizar los impresos y formularios relacionados con las adaptaciones curriculares y planes de atención a la diversidad, utilizados por la administración educativa.
2. Estudiar la normativa (decretos, órdenes, resoluciones e instrucciones) relacionada con la atención a la diversidad.

No presenciales

1. Seleccionar y comentar diez páginas web relacionadas con las adaptaciones curriculares.
2. Analizar una adaptación curricular significativa, facilitada por un centro docente, indicando qué modificaciones de los elementos prescriptivos del currículum se han realizado.
3. Tras una visita al centro docente, hacer una relación de las adaptaciones de acceso de que dispone.
4. Describir las medidas de atención a la diversidad, incluidas en el plan de atención a la diversidad de un centro docente (puede utilizarse la información disponible en Internet).

14 El centro docente y su organización como contexto didáctico

MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA
Universidad de Málaga

No hay niño que se resista a diez profesores
que estén de acuerdo.

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se pretende entender cuál es el contexto en el que se produce la acción didáctica. No se pueden comprender los textos si se desconocen los contextos.

La escuela tiene un poderoso currículum oculto a través del cual se aprenden muchas cosas de forma subrepticia, constante y omnímoda. Es preciso comprender la naturaleza, la estructura y el funcionamiento de la institución en la que se producen los aprendizajes del currículum explícito y del currículum oculto.

En la escuela conviven personas de diferente raza, sexo, cultura, religión, capacidad y actitud. La diversidad es infinita. En la institución escolar se aprende a pensar y se aprende a convivir. Es necesario participar activamente en la construcción de ese crisol de relaciones y de aprendizajes que es la escuela.

El rey de Ancient, que había oído hablar en una Conferencia de Reyes sobre la importancia de los elefantes, encarga a sus expertos Lawrence, Curleigh y Mough que le traigan información de estos extraños animales. El Rey les da el nombre de una ciudad que alberga un elefante. Acuden a ella y cada uno, durante la noche, se acerca sigilosamente al lugar donde se encuentra el elefante.

—El elefante es como un muro, se dijo Lawrence, que había topado en la oscuridad con el costado.

—El elefante es como una soga muy larga, pensó Curleigh, quien había tocado su cola,

—El elefante es como un árbol, concluyó Mough, que se había encontrado con una pata.

Se organizó un Simposium para analizar las distintas informaciones. Los tres expertos hicieron sus respectivos dibujos. Lawrence fue el primero en mostrar su dibujo. Era muy parecido a un trozo de pared con patas cortas y pies pequeños, una cabeza y una cola pequeñas de aspecto curioso. El dibujo de Curleigh mostraba una soga gruesa con uno de los extremos unido a lo que parecía un perrito con grandes orejas y una nariz larga. El dibujo de Mough parecía

ser el de un pequeño bosque hasta que se notaba que en la copa de cuatro árboles gigantescos estaba apoyado un cuerpo pequeño. La pared de Lawrence, la soga de Curleigh y el árbol de Mough estaban muy bien dibujados y causaban impresión.

El coordinador señaló con rapidez que todos los cuadros parecían incluir los mismos componentes pero con distintas proporciones.

(Adaptado de Towsend, P. L. y Gebhardt, J. E. (1994): *Calidad en acción.* Ed. Paidós. Barcelona.)

La escuela es la unidad funcional de planificación, de intervención, de cambio y de evaluación. Aunque buena parte de la acción didáctica se produce en el aula, no cabe duda de que el proyecto compartido, la acción colegiada, el currículum oculto y la coordinación vertical y horizontal, constituyen un contexto propicio para el aprendizaje significativo y relevante. Un aprendizaje que no ha de ser sólo de conocimientos y destrezas, sino de actitudes y valores (Santos Guerra, 2006; Bolívar, 2007). ¿Para qué el conocimiento si quien lo posee sólo lo utiliza para extorsionar, engañar, oprimir y enriquecerse fraudulentamente? No se puede olvidar que fueron médicos muy preparados, ingenieros muy bien formados y enfermeras muy capacitadas en su oficio quienes diseñaron las cámaras de gas en la Segunda Guerra Mundial.

Existen formas diversas de entender la escuela. Todas son complementarias o subsidiarias. Lo que sucede es que ponen el énfasis en alguno de sus aspectos o componentes hipostasiando otros con intención analítica. Conocer cómo funciona esta institución es indispensable para tener éxito en ella y para que mejore sin cesar (Santos Guerra, 2001). No se puede olvidar que los niños tienen derecho a la escolarización pero que, sobre todo, tienen derecho a tener éxito en la escolarización. ¿De qué serviría decir que los niños tienen derecho a ir al Hospital si salen empeorados o muertos?

1. LA ESCUELA ES UNA ORGANIZACIÓN FORMAL

La escuela es una organización formal, ya que todo su entramado institucional tiene un «andamiaje de roles» que corresponde a su estructura. Este entramado le confiere estabilidad y continuidad en el tiempo y le hace desempeñar unas funciones independientemente de características personales de sus integrantes.

> «En tales organizaciones (se refiere a las organizaciones formales) la estructura de los roles permanece invariable, aunque haya cambios de personal por razones de jubilación, traslado u otras causas. Si un miembro de la organización es reemplazado, se espera que el miembro recién reclutado asuma el rol dejado libre y desempeñe, en lo esencial, las mismas relaciones de trabajo de su predecesor» (Owens, 1980).

Este entramado de roles es jerárquico y responde a una concepción taxonómica de las funciones que tiene que ver con la autoridad.

La escuela, como construcción social, tiene todos los requisitos formales que se exigen a una entidad para ser considerada una organización:

a) Tiene unos fines, más o menos ambiguos, claramente descritos en las formulaciones teóricas y legales de la misma.

> «Las escuelas son entidades administrativas localizadas dirigidas a la instrucción directa de los jóvenes, normalmente en un lugar definido» (Tyler, 1991).

b) Está integrada de forma estable por unos miembros que pertenecen a ella mediante unos trámites que han de ser cubiertos: inscripción en el caso de los alumnos/as, contratación en el caso de los profesores/as y del personal de administración.
c) Tiene unas estructuras, dentro de las cuales las diferentes personas cumplen unas funciones que les están asignadas.

> «La escuela como organización representa la institución educativa formal encargada de posibilitar al individuo procesos y experiencias educativas estables, permanentes y continuas» (Escudero, 1989).

d) Tiene unas normas de funcionamiento que le confieren una identidad cultural.
e) Tiene un enclave material y espacial que la identifica en el tiempo y en el espacio.

Estas son las características que, a mi juicio, tienen todas las organizaciones. Algunos autores las enuncian de manera diferente, añaden otras o prescinden de alguna de ellas.

> «Una organización es un colectivo con una estructura y con un propósito espacial, creada artificialmente, con unas metas y una finalidad definidas» (Seoane, 1994).

Las concepciones sobre la organización van modificándose a medida que ellas mismas evolucionan y/o, en el sentido contrario, las organizaciones van evolucionando a medida que las teorías van desarrollándose. Por eso es preciso redefinir constantemente el concepto.

> «Las organizaciones iniciales de principios de siglo eran organizaciones pequeñas, independientes, autónomas, con una estructura muy técnica y específica, orientadas a resolver problemas sociales, ya fuera en el campo de la educación, en el de la salud o en la producción. La explosión de las organizaciones, el éxito de la razón y de la planificación de nuestra sociedad fue tal, que empezaron a proliferar organizaciones en todos los campos. Y poco a poco las organizaciones se hacen monstruosamente grandes e interdependientes entre sí. Ya no son estructuras aisladas e independientes, sino que todas ellas se entremezclan» (Seoane, 1994).

La perspectiva histórica introduce elementos nuevos en la conceptualización. Y la complejidad a la que aludiremos luego, entremezcla elementos económicos, políticos, sociales, legales... La finalidad técnica que predominaba inicialmente tiene que compatibilizarse ahora con la finalidad legitimadora y justificadora ante la sociedad. El contexto de justificación supera, en ocasiones, al contexto de realización.

2. LA ESCUELA ES UN SISTEMA RITUAL

En mi obra *Entre bastidores* (Santos Guerra, 1994a), cuyo subtítulo (el lado oculto de la organización escolar) es probablemente reiterativo respecto a lo que indica la metáfora, hago referencia a la escuela como una organización en la que no todo es evidente. La escuela no es sólo una organización formal. En la escuela hay personas que desempeñan papeles (Hoyle, 1986), que siguen normas, que practican rituales, que hacen interpretaciones, que asumen fines que no son los propios... Todo ese entramado está crípticamente instalado en la estructura y en el funcionamiento de la organización escolar.

> «El rito en relación con el concepto de cultura ocupa un lugar preeminente en cuanto a la función que realiza en la misma. Estructura, en buena medida, la actuación de cada uno de los

sujetos y de éstos como grupo, en cuanto que les sitúa en el proceso cultural como sistema de pensamiento, les permite identificar éste y, en consecuencia, les posibilita actuar adecuadamente» (Rivas, 1992).

Los procesos de socialización que se desarrollan en el marco de la organización escolar configuran la conducta de los individuos, que de forma consciente o inconsciente los asimilan y los hacen propios, a través de los rituales:

«Los rituales que las personas aprenden en una cultura les marcan —en realidad, les entrenan— en un modo específico de conducta» (Deal y Kennedy, 1982).

Los rituales se practican de manera natural, como si se tratara de formas espontáneas de conducta. Se reiteran una y otra vez y tienden a perpetuarse en la diacronía organizativa. El diseño de actuación que los rituales entrañan no está vacío de significados. Bajo la capa superficial de los mismos se encuentran presupuestos ideológicos, metodológicos, morales, etc. Por eso, los alumnos no sólo aprenden a comportarse de una manera determinada sino que aprenden lo que esa manera de actuar significa.

La experiencia que supone la vida en el Centro estructura la forma de comportamiento que se inspira en unos principios más o menos explícitos. Los rituales en la escuela cumplen una doble y paradójica función: ocultan por una parte la ideología que no se explicita y manifiestan, por otra, los principios en los que se basa la cultura de la escuela.

«Los rituales [...] guían la conducta en la vida corporativa y son, de hecho, dramatizaciones de los valores culturales básicos de la compañía. Detrás de cada ritual hay un mito que simboliza una creencia central de la cultura [...]. Los rituales proveen el lugar y el guión con el que los empleados pueden experimentar significado» (Deal y Kennedy, 1982).

Muchos de los rituales tienen carácter informal, no constituyen prescripciones que constituyen un corpus escrito y articulado. Sin embargo, desempeñan un papel en el entramado cultural de la escuela. Los rituales tienen en la escuela, según Rivas (1992), algunas características peculiares:

a) Ponen de manifiesto los elementos más significativos del contenido cultural en un contexto globalizador (significado).
b) Suponen una recreación cultural a través de la experiencia directa de los sujetos (ideologías, relaciones sociales, valores, normas...).
c) Conforman la identidad del grupo en torno a modelos comunes, a modo de consenso entre las diversas fuerzas (homogeneidad/diferenciación).
d) Vinculan a los sujetos con el colectivo y con los valores que representan (afiliación).
e) Constituyen comportamientos estables (diseños de actuación).
f) Proporcionan la competencia situacional para atender con éxito las diferentes demandas.

«Estas características se agrupan en tres dimensiones básicas que resumen el significado y la actuación de los rituales. En definitiva, los rituales expresan el particular sistema de pensamiento de la cultura, actúan en los procesos de estratificación social y determinan la actuación de los diferentes participantes» (Rivas, 1992).

Todo ello confiere a la escuela, como sistema ritual, un poder transmisor. En efecto, la escuela transmite los valores y las creencias de la cultura dominante. La socialización se produce a través de la repetición de los rituales que la escuela mantiene en su dinámica cotidiana.

No hablamos de la ideología incorporada al contenido formal de la enseñanza sino a los comportamientos informales que se producen de forma natural y reiterada. Muchos de ellos contienen, de manera implícita, toda la carga de ideología que no se explicita por diferentes motivos.

> «Gran parte del tiempo que un profesor emplea en sus clases se dedica a intercambios informales que escapan a cualquier control sobre los programas, los criterios de evaluación o de los libros de texto y otros materiales escolares. En este tiempo, el profesor, aparte de sus ideas personales, actúa fundamentalmente como portavoz de la sociedad adulta, de sus valores, creencias e ideas» (Fernández Enguita, 1990).

La cultura organizativa de la escuela es analizada por González (1994) desde tres perspectivas diferentes:

a) La cultura como algo que posee la organización: La cultura es una variable que tiene la organización, que la constituye, que la integra. En este caso se dice que las organizaciones escolares tienen cultura.

b) La cultura como variable externa a la organización: El foco se sitúa aquí no en la organización misma cuanto en la cultura que la envuelve, que la explica, que influye en su desarrollo. Lo que sucede en el entorno, la cultura exterior a la escuela influye y determina sus prácticas internas.

La escuela, según Kemens (1977) actúa como una organización legitimadora de mitos que imponen las ideologías sociales dominantes en la estructura social.

c) La cultura como variable interna de la organización: Desde esta perspectiva la organización viene a ser como una sociedad en pequeño con sus propios patrones de cultura y subculturas:

> «Al sostener que la organización posee una cultura propia, se está aceptando que en ella no todo es objetivo y palpable, sino que existen aspectos intangibles. La cultura estaría constituida por patrones de creencias o significados compartidos por los miembros, apoyados por determinados valores, normas, rituales de funcionamiento» (González, 1994).

En esta última acepción puede hablarse de dos planteamientos básicos respecto a la cultura de la organización escolar: puede ser manipulada para aumentar la eficacia organizativa y puede ser utilizada tal como es para cohesionar el significado de la organización.

3. LA ESCUELA ES UNA BUROCRACIA

La burocracia es un sistema administrativo adaptado a las necesidades de las organizaciones grandes y complejas. Aquí habrá que decir que la escuela no sólo es un Centro aislado sino que, aunque estudiemos y hagamos referencia a cada una de ellas o a una sola, lo cierto es que el sistema educativo tiene una dimensión que sobrepasa y a la vez condiciona la concepción de cada escuela.

Presthus (1962) considera que hay cinco características que definen una burocracia y que, en mayor o menor grado, también tiene la escuela:

a) Áreas jurisdiccionales fijas y oficiales, dirigidas por normas, reglas, planes, estatutos, reglamentos, etc. En la escuela existe un Consejo Escolar, Ciclos, Seminarios, De-

partamento de orientación, Asociaciones de Padres, etc, organismos todos que están guiados por reglas, unas externas y otras internas.

b) Principios de jerarquía y niveles de autoridad graduada que aseguran un sistema, firmemente ordenado, de superordenación y subordinación en el que los que ocupan puestos superiores supervisan a los inferiores. En la escuela, los miembros del equipo directivo tienen autoridad sobre los profesores y éstos sobre los alumnos.

c) La administración está basada en documentos escritos, en reglas fijas. En la escuela existen unas prescripciones que guían la práctica pedagógica y otras que se refieren a la gestión en general.

d) Administración dirigida por funcionarios preparados, con dedicación exclusiva a esta ocupación. En la escuela trabajan profesionales que tienen rango funcionarial o, al menos, contratos legales.

e) Administración planificada según líneas generales de acción estable. En la escuela se sigue el currículum básico impuesto y se planifica de forma institucional.

La burocracia fue considerada en su día como una forma de organización justa y racional. Como una organización eficaz. La burocracia se consideraba una organización eficaz porque eliminaba los prejuicios emocionales y los que se asentaban en la casta y la clase. Los burócratas eran expertos muy diestros en su especialidad. La burocracia, tal como la entendía Max Weber, era un tipo de organización precisa, ordenada, disciplinada y estaba basada en líneas de acción claras y escritas. Más que en el individuo, que podía interpretar y subjetivizar las funciones, era importante el papel que desempeñaba y que siempre estaba claro y bien determinado.

Lejos de basar el orden en el culto a la personalidad se pretendía basar en el sistema de papeles, institucionalizados y reforzados por la tradición legal, el uso de la razón, la previsibilidad en el proceso administrativo, la eliminación de las consecuencias imprevistas y el énfasis en la competencia técnica. Aunque cada escuela es diferente, se puede predecir con bastante fidelidad qué es lo que puede suceder en un día de trabajo.

La mayoría de las personas identifican hoy la palabra burocracia con papeleo, retraso e ineficacia. Nada más alejado de la pretensión y la concepción de Max Weber, aunque él mismo vislumbró algunos de los peligros en lo que más tarde se caería. Así lo manifiesta Bendix (1960).

> «Es terrible pensar que el mundo podría estar lleno de pequeños dientes de engranaje, de hombres pequeños aferrados a empleos pequeños y compitiendo para lograr otros mejores [...]. Esta pasión por la burocracia es suficiente paras llevarle a uno a la desesperación [...]. Y la gran pregunta no es cómo promoverla y enaltecerla sino cómo oponernos a esta maquinaria a fin de guardar a una parte de la humanidad libre de la deshumanización de su alma, de este supremo poder que es el modo de vida burocrático.»

Mucha de la bibliografía sobre la burocracia hace referencia a los diferentes tipos de patología que pueden sobrevenir:

a) Alienta el conformismo exagerado haciendo impersonal el comportamiento, diluyendo la responsabilidad en el grupo, en la estructura o en la norma.

b) Modifica la personalidad de los burócratas hasta convertirlos en piezas de la organización, ya que la fidelidad a las normas escritas prevalece sobre la capacidad de respuesta a situaciones imprevistas.

c) Rutiniza los comportamientos y las actitudes, mecanizando las formas de intervención, despojándolas del hálito de la creatividad y de la adaptación.
d) Las ideas innovadoras se marchitan en aras de la fidelidad al cumplimiento de la letra de la norma.
e) Se lentifican los procesos de cambio, ya que la jerarquización hace complicados y rígidos los mecanismos de la información y de la aprobación.
f) Sofoca la dimensión informal al dar una importancia excesiva a la dimensión formal de la organización.

Un Director burócrata puede acentuar la dimensión negativa del funcionamiento: hipertrofia el valor de la letra, elimina la flexibilidad ante las situaciones imprevisibles, interpreta sesgadamente la letra de la ley en beneficio de sus concepciones, incrementa la rigidez, eterniza los procesos, etc. Esta «incapacidad adiestrada» dificulta la adaptación a las necesidades del momento e impide la correcta y rápida aplicación de las reglas a los casos particulares.

Este fenómeno puede agrandarse en un momento en que las exigencias de los usuarios de la educación se plantean incluso por vía legal respecto a los directivos de los Centros. El deseo de respaldarse bajo el cumplimiento de la ley conduce al legalismo. La finalidad última no es el beneficio del cliente sino la seguridad del burócrata. Este fenómeno se puede considerar una desviación. Frente a ella se encuentra el proceso de la desburocratización que consiste en subvertir las metas y los fines estrechos de la burocracia para privilegiar los intereses de los destinatarios de la educación.

Hoyle (1986) apunta que es preciso distinguir entre la burocracia como estructura y la burocracia como estilo. Hay formas de hacer las cosas que son más burocráticas que otras. El modo de dirigir el Centro puede estar marcado por un estilo que acentúa los elementos burocráticos de la estructura.

4. LA ESCUELA ES UNA ORGANIZACIÓN COMPLEJA

¿Qué ciencias han de explicar la reconstrucción crítica de lo que es una escuela? La visión de los pedagogos es una visión integradora y a la vez específica. Integradora porque se necesita la contribución de otros conocimientos para entender el fenómeno, pero específica porque la perspectiva desde la que se aborda la teoría de la organización es específicamente educativo. Al pedagogo le interesa la dimensión educativa de la organización escolar, pero esa dimensión no puede alcanzarse sin tener en cuenta la comprensión del fenómeno organizativo.

Existen perspectivas monográficas que contemplan la Organización de forma especializada. Las fronteras no tienen una nitidez y una consistencia precisa. Las fronteras epistemológicas, metodológicas y aplicativas son difusas y movibles. Porque la realidad que separan es una y solamente desde el intento de comprender esa realidad se dividen los campos de análisis.

Los problemas de la delimitación se refieren a la epistemología: ¿Cuál es la naturaleza y la amplitud del conocimiento que abarca un campo de conocimiento? ¿Tiene entidad propia respecto a otras ciencias? Se refieren también a la metodología: ¿Cuál es el sustrato científico de la exploración, del conocimiento, de la construcción teórica derivada de la investigación? ¿Cómo se construye el conocimiento? Un tercer problema se refiere al proceso de identificación epistemológica. ¿Cómo se produce la desmembración, el avance, la configuración de una nueva parcela de saber en el estudio de las organizaciones? ¿Cómo se rompe un paradigma y se alumbra uno nuevo?

Los científicos se atienen a las líneas maestras de un paradigma (recuérdese la referencia casi obligada a Khun (1975): «*paradigmas son relaciones universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica*») hasta que algunos exponen hechos que violan los presupuestos hasta entonces comúnmente aceptados, se desencadenan investigaciones anómalas que, al acumularse, originan una revolución científica que culmina con el replanteamiento del paradigma y alumbra uno nuevo.

Si con Khun (1975) entendemos por paradigma «la completa constelación de creencias, valores, técnicas y así sucesivamente compartidos por los miembros de una comunidad científica», podríamos decir que los conocimientos acumulados en el estudio de la organización escolar no gozan todavía de un estatus fraguado, contrastado y consensuado.

Cuando el citado autor utiliza el concepto de paradigma como matriz disciplinar (como marco conceptual valorativo que unos determinados científicos tienen dentro de una misma disciplina) nos remite al problema de la comunidad científica. La Organización Escolar ha sido frecuentemente objeto de enfoques poco elaborados, desde una perspectiva crítica.

Benson (1983) se refiere a la crisis paradigmática del estudio de las organizaciones y hace referencia a diversos paradigmas alternativos:

a) Desmitologizadores: desmitifican las aproximaciones previas, que ponen en cuestión los dogmas de los que se ha partido anteriormente.
b) Politizadores: se acercan al estudio de las organizaciones desde la perspectiva política, las coaliciones o alianzas, los mecanismos del poder.
c) Ecologizadores: se aproximan a la teoría de la organización desde la perspectiva ecológica, que consideran a las organizaciones nichos ecológicos.
d) Totalizadores: intentan aglutinar todas las perspectivas para alcanzar una visión global de las organizaciones.

El estatismo, la reificación, la cuantificación, la objetivación, el eficientismo, etc. que caracterizaban muchos de los trabajos referidos a la organización escolar, están cediendo paso a enfoques dominados por otros presupuestos (Peiró, 1994, citando a Silverman):

a) Las ciencias sociales y las ciencias naturales se ocupan de objetos de investigación situados en órdenes diferentes; los cánones de rigor y de escepticismo son aplicables a ambas, pero sin suponer que deban ser los mismos. Ambas deben ser rigurosas, pero no de la misma forma.
b) La teoría de las organizaciones debe ocuparse de comprender las acciones, más que de observar la conducta. Las acciones surgen de los significados que definen la realidad social.
c) Los significados son dados a las personas por la sociedad, las orientaciones compartidas llegan a institucionalizarse y son experimentadas por generaciones posteriores como hechos sociales.
d) Al tiempo que la sociedad define a la persona, ésta define a la sociedad. Las constelaciones particulares del significado son únicamente sostenidas por reafirmaciones continuas en las acciones cotidianas.
e) A través de sus interacciones las personas también modifican, cambian y transforman significados.
f) Se desprende de ello que las explicaciones de las acciones humanas deben tener en cuenta los significados que los sujetos implicados asignan a sus actos. El modo en

que el mundo cotidiano es construido socialmente y percibido como real, se convierte en un punto crucial de análisis sociológico.

g) Las posiciones positivistas que defienden que la acción viene determinada por fuerzas sociales y no sociales externas y limitadoras es inadmisible.

El estudio de la escuela como organización está configurándose, cobrando fuerza y reformulándose en los tiempos presentes, pasando de un estado embrionario a otro más pujante, complejo y ambicioso.

La ciencia avanza no por acumulación de conocimiento, sino por acumulación de anomalías, por cambios de paradigma. La acumulación del conocimiento científico es discontinua. A la crisis le sucede un período de ciencia paradigmática, dice Silverio Barriga (1994) al hablar de la configuración epistemológica de la Psicología de las organizaciones.

La fragmentación disciplinar (algunos autores hablan de disciplinas y subdisciplinas) se va desarrollando a medida que los conocimientos se van haciendo inabarcables. La escuela, como campo de estudio, es objeto material y formal de muchas disciplinas, entre ellas la organización. La organización, a su vez, está integrada por diversos campos de conocimiento (se puede añadir a cada una de las disciplinas que siguen el concepto de escolares):

a) La Psicología de las organizaciones.
b) La Economía de las organizaciones.
c) La Sociología de las organizaciones.
d) La Política de las organizaciones.
e) El Derecho en las organizaciones.
f) La Antropología de las organizaciones.
g) Filosofía de las organizaciones.
h) Ética de las organizaciones.

¿Puede entenderse la organización escolar sin la aportación de las diferentes parcelas? ¿Puede comprenderse desde cada una de ellas?

En el fenómeno de la comprensión de una realidad se producen dos movimientos de diferentes tipo, movimientos que tienen ida y vuelta:

a) Fragmentación para llegar a una profundización mayor a través de la focalización en un campo o de la contemplación de una perspectiva.
b) Integración de todos los conocimientos para acceder a una visión comprensiva y globalizadora.

Este movimiento de ida y vuelta tiene otra dimensión y es la relativa a la organización general en relación a la organización escolar.

a) Hay que tener en cuenta lo que sucede en las organizaciones en general para comprender lo que sucede en la escuela.
b) Hay que conocer las particularidades de las organizaciones, de cada organización, para alcanzar una teoría general de las mismas.

Esta doble dimensión podría representarse en dos ejes diferentes (Figura 14.1).

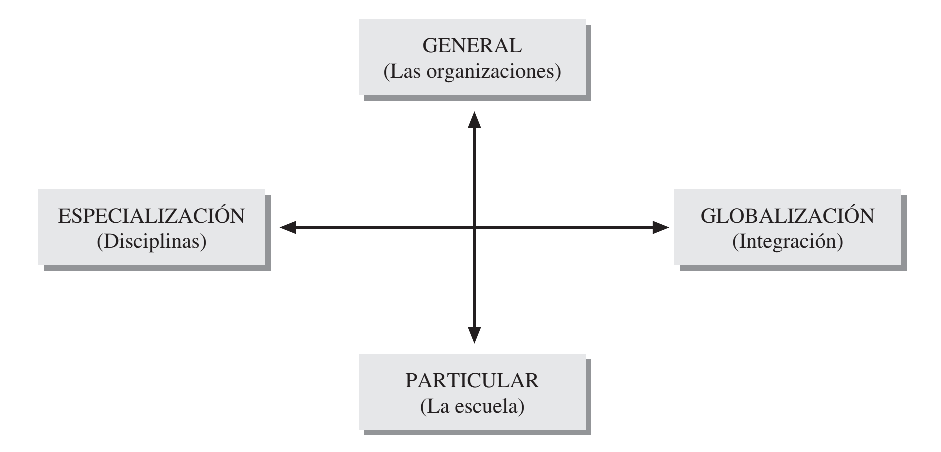


FIGURA 14.1. Ejes de estudio de la escuela como organización.

La escuela es objeto de estudio de cada una de las disciplinas desde su peculiar parcela de conocimiento. La integración de todas ellas producirá una comprensión holística significativa.

No voy a entrar aquí en el espinoso tema de la disciplinaridad que tiene vertientes epistemológicas, metodológicas e institucionales. ¿Qué parcelas de conocimiento adquieren el rango de disciplinas en el conjunto de los saberes que hoy configuran el corpus científico? ¿Qué papel desempeña en esa definición el rigor científico y el juego de intereses profesionales y personales?

> «De cualquier manera, conviene no olvidar nunca, que el camino de la construcción y conformación de la mayoría de las disciplinas, tampoco fue tan fácil; algo que cualquier lectura de la historia de la ciencia, aunque sea de manera superficial, puede aclararnos. Normalmente, lo fácil fue siempre continuar la tradición, el conformismo intelectual; por el contrario, la innovación teórica, conceptual o metodológica, acostumbra a verse como amenaza» (Torres Santomé, 1994: 22).

La complejidad de la escuela exige la contribución de las aportaciones de la reflexión de diferentes disciplinas que la estudian desde perspectivas conceptuales y metodológicas diferentes.

> «El concepto de interdisciplinariedad surge, sin embargo, conexionado con la finalidad de corregir los posibles errores y la esterilidad que acarrea una ciencia excesivamente compartimentada y sin comunicación interdisciplinar. En este sentido la crítica a la compartimentación de las materias correrá pareja con la que se dirige al trabajo fragmentado en los sistemas de producción de la sociedad capitalista, a la separación entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, entre la teoría y la práctica...» (Torres Santomé, 1994: 23).

Ha de entenderse la interdisciplinariedad más que como una técnica de trabajo como un proceso y una filosofía que se utiliza cuando se trata de comprender la realidad, de transformarla y de hacer frente a los problemas que presenta.

5. LA ESCUELA ES UNA ORGANIZACIÓN PARADÓJICA

La ambivalencia es una propiedad, en este caso de la escuela, que consiste en presentar simultáneamente dos aspectos distintos e incluso opuestos. Lo cual resulta paradójico ya que encierra algún tipo de contradicción. Más adelante me referiré a otra dimensión de lo contradictorio en la escuela, no en el nivel teórico sino en el desajuste producido por los enunciados teóricos y el desarrollo práctico.

Aquí traeré a colación algunas dimensiones ambivalentes de la escuela que la reflexión sobre ella permite descubrir y que los teóricos señalan, sea haciéndola patente, sea en el contraste de teorías diversas.

5.1. Racionalidad versus ambigüedad

Algunos autores ven las escuelas como organizaciones racionales que tienen una estructura jerárquica, una excelente coordinación y una fuerte articulación. Otros, por el contrario, piensan que la escuela se caracteriza por su ambigüedad, por la incertidumbre y la débil articulación.

Por una parte todo parece estar regulado, articulado, definido, concretado. Por otra, el grado de indefinición, de flexibilización y de incertidumbre parece hacer de la escuela una institución anárquica.

5.2. Profesionalización versus proletarización

Etzioni (1969) considera que las escuelas son organizaciones semiprofesionales. Por una parte no son instituciones puramente administrativas, pero tampoco son totalmente autónomas. Las instituciones profesionales puras gozan de autorresponsabilidad.

> «En sentido estricto, un grupo profesional es un colectivo autorregulado de personas que trabajan directamente para el mercado en una situación de privilegio monopolista. Sólo ellos pueden ofrecer un tipo determinado de bienes o servicios, protegidos de la competencia por la ley [...]. A diferencia de otros colectivos de trabajadores, los profesionales son plenamente autónomos en su proceso de trabajo, no teniendo que someterse a una regulación ajena» (Fernández Enguita, 1990: 48).

Los profesores que trabajan en la escuela no son profesionales en el sentido estricto de la palabra, ya que no encarna en su plenitud las características de los mismos. Están a medio camino entre la condición de profesionales y la de proletarios (no controlan el objeto y proceso de su trabajo, no tienen la propiedad de las organizaciones de trabajo, no son autónomos...):

- Competencia. Al profesional se le supone técnicamente competente en el campo de conocimiento específico y así lo tiene reconocido por instancias académicas y sociales. En el caso de los maestros, la carrera es más corta que la de otros profesionales y en el de los licenciados, si bien se les reconoce la preparación técnica, no sucede lo mismo con la parte específicamente relacionada con la enseñanza. Además, en el campo educativo todos tienen la capacidad de saber y de opinar como si fuesen expertos.
- Licencia. Los profesionales tienen acotado un campo específico por las leyes, lo cual les defiende del intrusismo. El docente tiene el campo acotado, pero no del todo. Si

bien, sólo él puede evaluar dentro del sistema, no es menos cierto que muchos pueden enseñar (dar clases particulares, por ejemplo).

- Independencia. Los profesionales son autónomos desde la perspectiva de las organizaciones en el ejercicio liberal de la profesión, frente al cliente porque éste no tiene conocimiento de ejercer la discrepancia o la réplica. Los docentes sólo son autónomos parcialmente, tanto frente a las organizaciones como frente a su público. Casi en su totalidad son asalariados. En cuanto a su público, los alumnos (o sus padres) no tienen una total dependencia y de hecho participan en la gestión del Centro y en la dinámica del aula.
- Autorregulación. La profesión regula por sí misma la actuación, a través de códigos éticos y de organismos que resuelven los conflictos. Los docentes carecen de códigos propios (no de ética, por supuesto) y de mecanismos profesionales para resolver los conflictos.

De hecho en los Centros se produce un conflicto de competencias cuando los Consejos Escolares han de juzgar y decidir sobre lo que los profesores consideran cometidos profesionales específicos como la programación docente, la evaluación de los alumnos, la metodología de enseñanza...

5.3. Dimensión nomotética versus dimensión idiográfica

Dice Hoyle (1986: 49) que la escuela es una organización. Una organización peculiar, fácilmente diferenciable de otras:

> «Las escuelas son organizaciones. Estas difieren de los grupos, familias, comunas, tribus y clases en que tienen fines relativamente específicos, tareas diferenciadas, una clara división del trabajo, una estructura para coordinar las diversas actividades, autoridad legítima investida en algunos miembros y un conjunto de procedimientos administrativos.»

Hoyle (1986) se refiere a la ambivalencia entre los componentes nomotético e idiográfico de la organización escolar. Según este autor toda organización tiene tres componentes esenciales interrelacionados: personas, estructuras y recursos. El conocido modelo básico de Getzel y Guba (1957) es una guía valiosa.

La asunción básica es que el sistema social tiene dos componentes esenciales. *La dimensión superior se refiere a la estructura.* Se denomina nomotética (nomos significa etimológicamente ley) porque es la más predecible y porque está guiada por normas. Tiene tres componentes:

a) Las instituciones son las actividades reguladas, convertidas en los patrones de conducta de la organización: la enseñanza, el aprendizaje, la promoción de alumnos, la orientación...

b) Los papeles de los miembros de la organización están asumidos por los directivos, por los profesores, por los alumnos... Tienen naturaleza académica, administrativa, directiva...

c) Las expectativas que tienen los personajes que desempeñan los diferentes papeles son muy diversas: el Director no tiene las mismas expectativas que un alumno.

La dimensión nomotética es, pues, formal, ajustada al modelo, relativamente duradera y puede ser concebida independientemente de las personas. La estructura permanece estable mientras las personas van y vienen.

La dimensión inferior se refiere a las personas. Se denomina idiográfica porque representa lo impredecible, lo particular, lo personal. Tiene tres componentes:

a) Los individuos pueden desarrollar, dirigir y, en suma, incidir sobre las estructuras que preexisten y que están en buena medida determinadas por factores externos.
b) La personalidad es la forma de ser que los individuos tienen y que se manifiesta por encima del papel que ha de desempeñar cada individuo en la organización.
c) Las necesidades que los individuos tienen se manifiestan en su forma de relacionarse y de actuar en la organización.

La dimensión idiográfica es informal, impredecible, no sigue de forma rígida los patrones que están marcados, es variable y no puede ser concebida al margen de los individuos.

Esta doble dimensión hace posibles dos concepciones. Una es la que considera las estructuras como si fueran realmente independientes. Es lo que Hoyle llama perspectiva sistémica *(systems perspective).* Según esta perspectiva las estructuras y la toma de decisiones pueden ser estudiadas y comparadas independientemente de las personas. La otra concepción es denominada por Hoyle perspectiva fenomenológica *(phenomenological perspective)* y considera que las estructuras no tienen vida independiente de la conciencia de las personas y centra su atención en los caminos por los que se construyen socialmente.

5.4. Macropolítica versus micropolítica

La escuela es una organización que tiene dos dimensiones sin las cuales no puede ser entendida. La primera se refiere al contexto macro en el que se instala, al que sirve y que la rige. El segundo hace referencia a las características de cada escuela en su contexto concreto, en su funcionamiento interno y peculiar, absolutamente irrepetible.

Escudero (1989) aplica a la escuela una serie de características, que la define desde una perspectiva macro, es decir como organizaciones en general.

a) Constituye una realidad socialmente construida por los miembros que la componen a través de los procesos de interacción social y en relación con los contextos y ambientes en los que funciona.
b) Crea una cultura propia, construida por creencias implícitas, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbologías.
c) Su estructura interna es débilmente articulada lo que dificulta el uso jerárquico de la autoridad y torna ineficaces, con frecuencia, los mecanismos formales.
d) Prima la autonomía individual de los profesores, cultiva el sentimiento de privacidad y responsabilidad individual en el ejercicio de las funciones docentes.
e) La actividad se centra en las tareas formalmente establecidas y en el cumplimiento formal de las mismas.

En diversos lugares (Santos Guerra, 1989) he hecho referencia a las características que definen a la escuela como una organización:

a) Los alumnos acuden a ella por reclutamiento forzoso (no integran la organización de forma libre y voluntaria como lo hacen en otras organizaciones).
b) Es heterónoma ya que son muchas las prescripciones que regulan su funcionamiento, que disponen su estructura, que determinan su espacio.

c) Tiene unos fines ambiguos, mezclados con otros muy concretos. En la escuela hay que conseguir los objetivos mínimos de conocimiento y, al mismo tiempo, aprender a ser libres, por ejemplo.
d) Tiene carácter discontinuo (no como los hospitales, por ejemplo). Está abierta sólo una parte del día, sólo unos días de la semana, sólo unas semanas del mes.
e) Vive independientemente del éxito, ya que no tiene que luchar por sobrevivir puesto que tiene los clientes asegurados y puede atribuir el fracaso al poco esfuerzo o la escasa preparación, inteligencia o interés de los alumnos.
f) Tiene una tecnología problemática, ya que tanto la enseñanza como la educación, por tratarse de fenómenos complejos que el ser humano desarrolla, están sometidos a un cúmulo ilimitado de variables.
g) Está integrada por estamentos que obligan a asumir papeles diferentes (profesores, alumnos, padres, directivos, administrativos...). Los estamentos se configuran sólo profesionalmente, pero tienen una clara referencia a la edad.
h) La escuela es una institución jerárquica y mantiene un escalonamiento descendente (directores, profesores, alumnos) que, por otra parte, continúa el que está fuera de la escuela (Ministros, Delegados, Inspectores).
i) Es una institución con una débil articulación. La coordinación vertical y horizontal están poco desarrolladas, el poder institucional es poco consistente, las bisagras tienen un funcionamiento defectuoso...
j) La escuela tiene poder de expedir titulaciones, de tal manera que el conocimiento que ella acredita es el que realmente sirve en la sociedad. Las credenciales que concede la escuela tienen valor social.
k) La escuela ejerce un poder seleccionador, que depende de la capacidad que le asiste de expedir títulos. Quien no los obtiene, quien no pasa por la criba de sus criterios de éxito no puede seguir avanzando en el sistema ni puede hacerse valer académicamente en la sociedad.
l) Efectos subrepticios de difícil explicitación momentánea que se derivan del quehacer diario, de la estructura organizativa, del funcionamiento institucional, de la configuración de los escenarios...
m) Fuerte presión social que se cierne sobre ella para influirla, juzgarla y exigir de ella aquello que se considera más conveniente.

Estas características constituyen el nivel macropolítico de la escuela. Todas participan de estas peculiaridades, en mayor o menor grado, y sólo partiendo de la existencia de ellas se puede entender el funcionamiento de la institución.

Ahora bien, si sólo se tuvieran en cuenta estas características para entender una escuela determinada, sería difícil saber qué es lo que realmente sucede en ella. Porque, además de la dimensión macro existe la dimensión micropolítica que hace de cada escuela una organización impredecible, única, llena de valores, llena de incertidumbre... Cada escuela tiene:

a) Cultura propia y diversas subculturas internas dentro de ella, que la constituyen en un fenómeno irrepetible.
b) Conflictos que rompen la pretendida armonía y la aparente calma que parece existir cuando se habla de la escuela en general.
c) Diversidad de metas, tanto por lo que respecta a las diferentes personas y estamentos como a los diferentes tiempos y momentos.

d) Poder que se encarna en personas y grupos (no necesariamente los que de manera institucional representan a la autoridad).
e) Red de relaciones que se articula de manera informal en torno a los intereses, las motivaciones, expectativas, tensiones, rivalidades...
f) Costumbres y rutinas propias que se perpetúan como un modo de mantener la identidad de la escuela o, inconscientemente, como un modo de perpetuar la tradición.
g) La confrontación ideológica, derivada de los intereses de los diferentes individuos, grupos y estamentos, se explicita a veces y otras veces permanece subterráneamente instalada en la dinámica cotidiana.

La combinación de ambas permite entender lo que sucede en cada escuela. Se puede hacer hincapié en una dimensión o en otra. En su vertiente macro (legislativa, política, social, económica...) o en su vertiente micro (relaciones, tensiones, conflictos, peculiaridades...).

5.5. Enfoque «managerial» versus enfoque del «déficit»

San Fabián (1990) hace un análisis sobre lo que denomina enfoque managerial contraponiéndolo al enfoque del déficit, dentro de la perspectiva funcionalista.

La búsqueda de modelos gerenciales que se produce entre los administradores de la educación durante los años sesenta y setenta obedece en buena parte a la pervivencia de los modelos simplificados del taylorismo y el fayolismo. El movimiento de dirección por objetivos es el correlato organizativo de la pedagogía por objetivos, duramente fustigada años después por Gimeno Sacristán (1982). Las organizaciones escolares son consideradas sistemas cerrados, rígidos, mecánicos. Se pueden y deben plantear unos objetivos claros, cuantificables, medibles. Se ha de planificar y dirigir la actividad para alcanzarlos. Y se puede comprobar objetivamente si se han alcanzado.

El enfoque managerial estudia la escuela desde el punto de vista de su correcta dirección y se caracteriza por las siguientes peculiaridades: Es pragmática (busca la eficacia inmediata y da valor a las recetas prácticas), restrictiva (se centra en la eficacia, el control y la evaluación), normativa (centra su atención en el deber ser) y selectiva (se dirige a directores e inspectores).

Desde esta perspectiva los problemas que focalizan la atención de los teóricos están enraizados en las preocupaciones de los «managers»: productividad, eficacia, disciplina, rendimiento, buena imagen, liderazgo... Los principios de la organización, desde esta perspectiva tienen carácter de estáticos, rigurosos, técnicos, indiscutibles y científicamente verificables.

El enfoque del déficit (Bernstein, 1988) se centra en el análisis de las diferencias de rendimiento. Al ignorarse el contexto socio-ideológico se pone todo el énfasis en las carencias de la organización. Las organizaciones se presentan como deficitarias, siendo necesario mejorarlas.

Cuando esa mejora organizativa (improvement) se olvida de las dinámicas de transmisión y control social, se da a entender que la organización es aséptica y está desprovista de connotaciones ideológicas, políticas y éticas.

> «La organización escolar queda al margen de los procesos de transmisión social de conocimiento y estatus, situándose así fuera de todo lo que signifique conflicto y control social. Existen deficiencias, posibilidades de mejoramiento técnico, pero nunca desviaciones fundamentales» (San Fabián, 1990: 59).

Cuando este enfoque tiene en cuenta el entorno, las condiciones sociales, la problemática de la desigualdad, lo hace también desde una perspectiva racionalista. Los especialistas de la administración científica estudian la situación y ajustan a ella la estructura organizativa y su funcionamiento.

6. LA ESCUELA ES UNA ORGANIZACIÓN CONTRADICTORIA

La escuela es una organización cargada de contradicciones, como he apuntado en otro lugar (Santos Guerra, 1997). Los enunciados teóricos que la definen, entran en contradicción con las prácticas que realiza. Anteriormente hemos visto que la paradoja o la ambivalencia se establecía entre dos posiciones teóricas. Aquí me refiero a la contradicción entre la formulación teórica y la práctica que se realiza en las escuelas.

A continuación voy a poner de manifiesto algunas contradicciones, sin profundizar en su naturaleza o en las posibilidades de superación que tienen en la actual escuela. Como se verá, las contradicciones son de naturaleza diversa y tienen un soporte institucional distinto.

La escuela es una institución de reclutamiento forzoso que pretende educar para la libertad

No resulta coherente este doble planteamiento: la eliminación de la libre elección para enseñar a realizar elecciones autónomas, auténticamente libres. El lenguaje que utilizamos en el campo de la educación, frecuentemente eufemístico, incide sobre estas concepciones. Hablamos de enseñanza obligatoria, expresión que hace patente un concepto altamente positivo que lleva consigo la garantía de derechos para todos, la escolaridad gratuita, la posibilidad de generalizar un currículum común básico... Si hablásemos de trabajos forzados para referirnos a la misma realidad subrayaríamos la vertiente oscura de la realidad (no hay libertad para elegir) y el carácter doloroso del trabajo uniforme, impuesto y cerrado.

La escuela es una institución jerárquica que pretende educar en y para la democracia

La estructura jerárquica de los Centros se manifiesta en la estamentalización, en la composición de los órganos de gobierno y en algunas características de la cultura de las escuelas (en todas existe una sala de profesores, pero en casi ninguna una sala de alumnos, por ejemplo). La jerarquía se encarna, por ejemplo, en el currículum oculto, de manera que la distribución, la configuración, el uso y la movilidad por el espacio, tienen connotaciones privilegiadas para el poder (Santos Guerra, 1992). Las relaciones que se establecen en la educación son más determinantes que los contenidos que se estudian. Bowles y Gintis (1985) han defendido muy elocuentemente la importancia de las relaciones sociales en la educación y su primacía frente al contenido de la enseñanza.

La escuela es una institución heterónoma que pretende desarrollar la autonomía

La autonomía es una exigencia de la responsabilidad. Si todo está prescrito sólo existe una responsabilidad superficial de ejecución. Al no producirse decisiones sobre aspectos sustantivos, la libertad sólo se produce en aspectos superficiales:

> «Los profesores tienen libertad para organizar la enseñanza como les parezca mejor. Como los automovilistas tienen, en un embotellamiento, la libertad de elegir las cassettes que les gustaría oír mientras tanto. Si le decimos a uno de ellos que en el metro ya habría llegado, subirá el cristal y hasta puede que nos insulte. Si le decimos a un profesor que su famosa libertad pedagógica es una ilusión, un fantasma, un concepto ideológico para enmascarar su omnipotente impotencia, nos mirará con ojos de sorpresa y creerá que estamos locos. Si le amenazamos con tocar su libertad pedagógica, montará en cólera» (Ranjard, 1988: 59).

Lo que digo de los profesionales puede ser aplicado a la misma institución. La escuela es una institución paralítica (Salaman y Thomson, 1984), depende de otras para moverse. La escuela recibe muchas prescripciones que la restan autonomía.

Los alumnos, a su vez, son los destinatarios últimos de todo el caudal de prescripciones emanadas de los niveles institucionales superiores externos al Centro y del mismo Centro.

La escuela es una institución que pretende educar para los valores democráticos y para la vida (Santos Guerra, 1992)

La escuela recibe el encargo de educar a los alumnos para los valores (solidaridad, paz, autenticidad, igualdad...), y también el de prepararlos para la vida. Pero la vida es, en muchas ocasiones, insolidaria, belicista, falsa, discriminadora. ¿Cómo conjugar ambas pretensiones? Dewey (1982) hablaba de la particular contradicción que supone la cooperación exigida por la democracia y la competición que lleva consigo la economía de mercado.

La escuela es una institución epistemológicamente jerárquica que pretende educar la creatividad, el espíritu crítico y el pensamiento divergente

El conocimiento establecido, oportunamente seleccionado y organizado para que sea impartido en el currículum tiene unas características determinadas en su misma elaboración (independiente de los contenidos seleccionados): quien selecciona el conocimiento, quien lo imparte y quien lo evalúa tiene un especial poder. El círculo vicioso se cierra sobre sí mismo: quien tiene poder selecciona el conocimiento, quien selecciona el conocimiento tiene poder.

La escuela es una institución sexista que pretende educar para la igualdad entre los sexos

El sexismo ha tenido una larga tradición en la cultura escolar (Apple, 1989). La profesión docente ha sido considerada una profesión de mujeres. No es ésta una cuestión del pasado. El sexismo sigue instalado en las estructuras de la institución escolar y así todavía hoy podemos encontrar un elevadísimo número de profesoras en la educación infantil y un escaso número de profesoras en la Universidad. Los libros de texto, el lenguaje que utilizan las mujeres y el que se emplea para referirse a ellas, muchas actitudes vividas en el ámbito de la educación son claramente sexistas.

La escuela es una institución pretendidamente igualadora que mantiene mecanismos que favorecen el elitismo

Para entrar en el corazón de estas cuestiones no basta recurrir a las declaraciones de principios o de intenciones sino introducirse en la cultura organizativa de las escuelas.

Bernstein (1990) pone de manifiesto algunos de los mecanismos que acentúan la discriminación: La clase social actúa de modo selectivo respecto de la orientación de los principios discursivos que los niños traen a la escuela; mientras más baja es la clase social, más bajo es el control imperativo; para los pobres no puede constituirse realmente un segundo lugar de adquisición del conocimiento con un contexto y un respaldo pedagógico oficial; a pesar del control sobre el currículum común, los niños de clase obrera, en especial en las clases rurales, aprenden una ciencia distinta en la cual las funciones de la memoria resultan privilegiadas...

El trabajo de Paul Willis (1988) muestra cómo, pasando por las instituciones escolares, los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera.

La escuela es una institución que busca la diversidad pero que forma para competencias culturales comunes

La cultura de la diversidad no se ha impuesto en la escuela. Pero es precisamente la diversidad, entendida y practicada de forma enriquecedora lo que constituye la esencia de la educación. «La política de la diferencia debe constituir una práctica emancipadora», dice Giroux.

Desde la diversidad y en la diversidad nos formamos y es la diversidad uno de los ejes de la educación democrática. La diversidad no es solamente una realidad fáctica sino deseable. El respeto a la diferencia exige la tolerancia. El sentido de la justicia exige la superación de las discriminaciones.

La escuela es una institución cargada de imposiciones que pretende educar para la participación

Si se observa el funcionamiento de una escuela se podrá comprobar la escasa incidencia de las opiniones y de las decisiones de sus miembros en la dinámica de la misma. La falta de participación no se debe al escaso convencimiento de sus protagonistas sobre la importancia de la misma. En teoría, se defiende la bondad de la participación y se habla de sus postulados. La realidad es diferente. Habría que pensar si esa misma apariencia de participación no se convierte en un engaño para alcanzar la participación efectiva.

La escuela es una institución acrítica que pretende educar para la exigencia democrática

No existe autoevaluación en la escuela. Ni un tipo de evaluación externa que controle democráticamente su funcionamiento (Simons, 1987). Las escuelas viven independientemente de su éxito. Es más, sin necesidad de definir su éxito. Desde una dinámica de escasa reflexión institucional, de fuerte rutinización y falta de flexibilidad, es difícil conseguir planteamientos que lleven a la exigencia democrática.

La escuela es una institución aparentemente neutral que esconde una profunda disputa ideológica

No existe neutralidad. No es posible alcanzarla si es que alguien la desease. Sin embargo la escuela muestra una apariencia neutral en cuanto al compromiso político o a la filiación ideológica. Uno de los errores más graves que han impregnado los estudios de la organiza-

ción escolar es el presupuesto de la neutralidad (Ball, 1989). No sólo porque no responde a la realidad sino porque convierte a los sujetos en seres confiados, ingenuos, pasivos y escasamente comprometidos.

CONCLUSIONES

¿Cómo avanzar hacia la configuración de organizaciones educativas? ¿Cómo incrementar estos cuatro elementos que, a mi juicio, potencian el valor educativo de las escuelas? ¿Cómo conseguir que las organizaciones que enseñan sean también organizaciones que aprenden? (Santos Guerra, 2001).

a) A través del discurso, a través del desarrollo y de la difusión de las ideas que promueven la colegialidad. Sin transformar la mentalidad, las concepciones, es difícil que se produzcan cambios en profundidad. Aunque se modifiquen las estructuras por imperativos legales o por exigencias externas no habrá cambios importantes.
b) Es imprescindible que se produzca el colapso de las certidumbres. Desde los dogmas, desde las actitudes herméticas, es difícil que se llegue a situaciones de cambio profundo.
c) A través de la práctica cotidiana. Hay pequeñas formas de desarrollar la cooperación, la colaboración, la coordinación, que van rompiendo los planteamientos individualistas.
d) El intercambio de experiencias es un paso interesante ya que no sólo ofrece sugerencias sino que anima a realizarlas, ya que otros han sido capaces de llevarlas a cabo en condiciones similares de trabajo.
e) Desde la Administración ha de favorecerse la autonomía de los centros, no sólo en el ámbito curricular sino también en el organizativo y administrativo.
f) Favorecer las experiencias de innovación mediante el apoyo institucional, los medios necesarios, la facilitación de tiempos para realizarlas y de apoyos externos para llevarlas a cabo y difundirlas.
g) Analizar de forma sistemática, a ser posible con la ayuda de facilitadores externos, el valor de la práctica institucional. Desde esta reflexión rigurosa será posible llegar a la comprensión de los fenómenos que se instalan en la estructura organizativa. Y desde esa comprensión será fácil poner en marcha los mecanismos del cambio. La autoevaluación institucional es imprescindible para la mejora.

La dimensión nomotética de la escuela (Hoyle, 1986), aquello que constituye la estructura, no es un elemento paralelo al elemento idiosincrásico. Ambos se relacionan y se influyen mutuamente. Una forma de organizar la escuela facilitará la configuración de un modo de vivir y de ser. Hay que conseguir que sea tal la forma de plantear la organización que repercuta en la educación de los que viven en ella. En el desarrollo de los valores que nos hacen mejores.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Apple, M. (1989): *Maestros y textos.* Bacelona: Paidós.
Ball, S. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona: Paidós.

Barriga, S. (1994): Los componentes científico, académico y profesional en Psicología de las Organizaciones. En A. Rodríguez Fernández, *Las organizaciones a debate.* Universidad de Granada.
Bendix, R. (1960): *Max Weber: An Intelectual Portrait.* Doubleday and Company. Garden City. Nueva York.
Benson, J. K. (1983): Organizations: A dialectical view. En *Administrative Science Quarterly,* 22, 1-21.
Bernstein, B. (1988): *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
Bernstein, B. (1990): *Poder, educación y conciencia.* Barcelona: El Roure.
Bolívar, A. (2007): *Educación para la ciudadanía.* Graó. Barcelona.
Bowles, S., y Gintis, H. (1985): *La Instrucción Escolar en la América Capitalista.* Madrid: Siglo XXI.
Deal, T. E., y Kennedy, A. A. (1982): *Corporative Culture. The Rites and Rituals of Corporate Life.* Reading. Mass. Adisson-Wesley.
Dewey, J. (1982): *Democracia y educación.* Buenos Aires: Losada.
Etzioni, A. (1969): *The Semi-professions and their Organization. Teachers, Nurses, Social Workers.* Nueva York: The Free Press.
Fernández Enguita, M. (1990): *La escuela a examen.* Madrid: Eudema.
Getzels, J. W., y Guba (1957): Social Behavior and the Administravive Process. En *School Rwiew,* 55. Winter.
Gimeno Sacristán, J. (1982): *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
Giroux, H. (1992): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC.
González González, M. T. (1994): ¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura? En J. M. Escudero Muñoz y M. T. González González, *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y de la función docente?* Madrid: Pedagógicas.
Hoyle, E. (1986): *The Politics of School Management*. Londres: Hodder and Stoughton.
Kemens, D. H. (1977): Legitimating Myths and Educational Organization: The Relationship betwen Organizational Ideology and Formal Structure. En *American Socological Review,* 42.
Khun, T. S. (1962): *The structure of scientific revolutions.* University of Chicago Press. Chicago. (Traducción en el año 1975 en Fondo de Cultura Económica.)
Owens, R. G. (1980): *La escuela como organización*. Madrid: Santillana.
Peiró, J. M. (1994): El proceso de configuración científica de la Psicología de las Organizaciones. En A. Rodríguez Fernandez, *Las organizaciones a debate.* Universidad de Granada.
Presthus, R. (1962): *The Organizational Society*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
Ranjard, P. (1988): Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes. En *Revista de Educación*, n.º 285.
Rivas, J. I. (1992): *Organización y cultura del aula*. Málaga: Edinford.
Salaman, G., y Thompson, K. (1984): *Control e ideología en las organizaciones.* México: Fondo de Cultura Económica.
San Fabián, J. L. (1990): *Proyecto Docente. Organización Escolar.* Universidad de Oviedo.
Santos Guerra, M. A. (1989): *Cadenas y sueños. El contexto organizativo de la escuela.* Servicio de Publicaciones. Universidad de Málaga.
Santos Guerra, M. A. (1992): Cultura y poder en la organización escolar. En *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.* Sevilla.
Santos Guerra, M. A. (1994a): Una tarea contradictoria: Educar para los valores y educar para la vida. En *Kikiriki*, n.º 31-32.
Santos Guerra, M. A. (1994b): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona: Aljibe.
Santos Guerra, M. A. (1997): *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Aljibe.
Santos Guerra, M. A., y otros (2001): *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
Santos Guerra, M. A. (coord.) (2005): *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas.* Gobierno de Cantabria. Santander.
Santos Guerra, M. A. (2006): *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires: Bonum.

Santos Guerra, M. A. (2007): *Arte y parte. Desarrllar la democracia en la escuela*. Sevilla: MAD Eduforma.
Santos Guerra, M. A. (2007): *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrrollo profesional.* Sevilla: MAD Eduforma.
Seoane, J. (1994): Reevaluación del concepto de organización. En A. Rodríguez Fernández, *Las organizaciones a debate.* Universidad de Granada.
Simons, H. (1987): *Getting to Know Schools in a Democracy*. Londres: The Falmer Press.
Torres Santomé, J. (1994): *Globalización e interdisciplinaridad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
Tyler, W. (1991): *Organización Escolar. Perspectiva sociológica*. Madrid: Morata.
Willis, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera.* Madrid: Akal.

BIBLIOGRAFÍA DE ESTUDIO

La Editorial Praxis publica todos los años un libro que contiene los cien mejores libros comentados y los cien mejores artículos o capítulos sobre el tema elegido. Sobre el tema que nos ocupa puede verse Santos Guerra, M. A. (coord.) (2001): *Organización y gestión escolar*. Barcelona: Ed. Praxis.

Bimensualmente se edita «Organización y gestión educativa» (www.org.net). *Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*.

Puede consultarse el Semanario «Escuela», con abundantes referencias organizativas y legislativas sobre la escuela.

Antúnez, S., y Gairín, J. (1998): *La organización escolar. Práctica y fundamentos.* Barcelona: Graó.
Fernández Enguita, M., y Gutiérrez Sastre, M. (coords.) (2005): *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid: Akal.
Gairín, J. (1996): *La organización escolar. Contexto y texto de actuación.* Madrid: La Muralla.
Gonzalez, M. T. (2003): *Organización escolar*. Madrid: McGraw-Hill.
Santos Guerra, M. A. (2000): *La escuela que aprende.* Madrid: Morata.
Santos Guerra, M. A (2004): El pez en el agua. La micropolítica densde dentro. En *Organización y gestión educativa.* Vol. 12, n.º 4, julio-agosto.
Tébar, P. (2006): *La gestión de los centros educativos. Una perspectiva intercultural*. Madrid: Catarata.

ACTIVIDADES

Presenciales

Gran grupo

1. Proyección de la película francesa *Hoy empieza todo* de Bertrand Tavernier.
    - Puede analizarse el funcionamiento de una organización escolar desde diversas perspectivas.
    - Se puede analizar desde los diversos personajes que integran la película (director, profesora deprimida, madre que se suicida, pareja del director...).

2. Técnica de la bola de nieve para analizar la siguiente cuestión: cómo se manifiesta el currículum oculto a través del funcionamiento de la institución.
   La técnica de la bola de nieve recibe su nombre porque se va trabajando de forma progresiva: primero de uno en uno, después en grupos de dos, después en grupos de cuatro... hasta llegar al final.

Seminario

1. Debate sobre la siguiente cuestión «La escuela es/no es una empresa». Cada grupo se sitúa en una posición. Los que tienen dudas ocupan una tercera posición. Se puede cambiar de grupo a medida que los argumentos sean convincentes.
   Puede leerse (antes del debate) el libro de Laval, Ch. (2004): *La escuela no es una empresa.* Barcelona: Paidós.
2. Libro forum sobre una obra que describa una experiencia organizativa. Por ejemplo: Santos Guerra (1999): *Yo te educo, tú me educas*. Málaga: Sarriá.
   Otros libros pueden ser: López A. M. y Zafra, M. (2003): *La atención a la diversidad en la ESO.* La experiencia del IES Fernando de los Ríos de Fuente Vaqueros. Barcelona: Octaedro. Contreras Hernández, J. A., y otros (2000): *Tristes institutos. Exploración antropológica de un instituto de enseñanza secundaria*. Gijón: Fundación Municipal de Cultura.

NO PRESENCIALES

1. Observar mediante registro de lápiz y papel, fotografía o grabación de un día (o de una actividad) de una escuela.
2. Entrevistar a un Director/a sobre el funcionamiento de la escuela.
3. Hacer una autobiografía sobre lo que ha supuesto el paso por las diferentes organizaciones por las que has pasado.
4. Escribir una carta abierta a la escuela donde estudiaste la enseñanza Primaria.

15 Desarrollo profesional y personal del docente

CARLOS MARCELO
Universidad de Sevilla

«La formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación.»

MICHAEL FULLAN (1993: 22)

INTRODUCCIÓN

Cuando escribo o hablo sobre el desarrollo profesional docente suelo hacer referencia al título del libro de Linda Darling-Hammond: *El derecho de aprender* (Darling-Hammond, 2001). Y lo hago porque entiendo que es una necesidad recordar que las escuelas fueron creadas para ayudar a transformar las mentes de los alumnos en mentes educadas. Y que hoy en día, para seguir respetando ese derecho se exige del profesorado un esfuerzo redoblado de confianza, compromiso y motivación (Marcelo, 2002).

Ya se ha escrito mucho sobre la influencia que los cambios sociales actuales están teniendo en la sociedad, en la educación, en las escuelas y en el trabajo del profesorado. Desde siempre hemos sabido que la profesión docente es una «profesión del conocimiento». El conocimiento, el saber, ha sido el componente legitimador de la profesión docente. Y lo que ha justificado el trabajo del docente ha sido su compromiso con la transformación de ese conocimiento en aprendizajes relevantes por parte de los alumnos. Y para que ese compromiso se siga renovando, antes era necesario, y ahora resulta imprescindible que los docentes —al igual que ya hacen muchos otros profesionales— estén convencidos de la necesidad de ampliar, profundizar, mejorar su competencia profesional y personal. Decía Zabalza (2000) que hemos convertido «la agradable experiencia de aprender algo nuevo cada día, en un inexcusable principio de supervivencia» (165). Pues bien, ser docente en el siglo XXI debe suponer para los miembros de la profesión docente asumir que el conocimiento y los alumnos (las materias primas con las que trabajan) cambian a una velocidad mayor que a la que estábamos acostumbrados. Y que para seguir dando respuesta adecuada al derecho de aprender de los alumnos, hemos de hacer un esfuerzo renovado por seguir aprendiendo.

Recientes informes internacionales han venido a centrarse y a destacar el importante papel que el profesorado juega en relación con las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Ya el mismo título del informe que la OCDE ha publicado recientemente nos llama la

atención: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers (*OCDE, 2005). Se afirma en el título que los profesores cuentan, importan para ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos. Se escribe en este informe que: «Existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos. Existen también considerables evidencias de que los profesores varían en su eficacia. Las diferencias entre los resultados de los alumnos a veces son mayores dentro de la propia escuela que entre escuelas. La enseñanza es un trabajo exigente, y no es posible para cualquiera ser un profesor eficaz y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo» (12). Este informe viene a mostrar la preocupación internacional en relación con el profesorado, con las formas de hacer de la docencia una profesión atractiva, con cómo mantener en la enseñanza a los mejores profesores y cómo conseguir que los profesores sigan aprendiendo a lo largo de su carrera.

Más recientemente, el documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, que se celebró en 2007 en Buenos Aires, se viene a afirmar que «los docentes son los actores fundamentales para asegurar el derecho a la educación de la población y contribuir al mejoramiento de las políticas educativas de la región»[1].

Paralelamente al estudio de la OCDE, la prestigiosa Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) ha hecho público el informe que intenta resumir los resultados de la investigación sobre la formación del profesorado, así como hacer propuestas de política educativa acordes con estos resultados. Se afirma que: «en toda la nación existe un consenso emergente acerca de que el profesorado influye de manera significativa en el aprendizaje de los alumnos y en la eficacia de la escuela» (Cochran-Smith y Fries, 2005:40). En la misma línea, Darling-Hammond (2000) venía a afirmar que el aprendizaje de los alumnos «depende principalmente de lo que los profesores conocen y de lo que pueden hacer».

Centramos por tanto el tema de este capítulo en un aspecto fundamental a la hora de entender la profesión docente: los procesos mediante los cuales los profesores aprenden a enseñar y desarrollan y mejoran su repertorio de competencias profesionales. Y de nuevo hemos de hacer referencia a que no partimos de cero. El desarrollo profesional docente y el análisis de los procesos de aprender a enseñar ha sido una constante en la preocupación de los investigadores educativos en las últimas décadas. Cientos de investigaciones y decenas de revisiones se han llevado a cabo para intentar comprender este proceso. Tanto en el tercer (Wittrock, 1986) como en el cuarto *Handbook of Research on Teaching* (Richardson, 2001) encontramos capítulos en los que se revisa y sintetiza el conocimiento sobre los profesores, su formación y desarrollo. Igualmente en los *Handbook of Research on Teacher Education* (Houston, 1990; Sikula, Buttery y Guyton, 1996), pasando por el *International Handbook of Teachers and Teaching* (Biddle, Good y Gooson, 1998), el *International Handbook of Educational Change* (Hargreaves, Lieberman, Goodson y Hopkins, 1998), o el *Handbook of Educational Psychology* (Berliner y Calfee, 1996) se aborda de manera más o menos amplia la investigación sobre el aprendizaje de los profesores. Estos libros, así como revisiones más recientes, aparecidas en revistas especializadas, como la de Wilson y Berne (1999), Feiman (2001), Putnam y Borko (1998), Wideen, Mayer-Smith y Moon (1998), Zeichner (1999) y Cochran-Smith y Zeichner (2005) nos permiten configurar un panorama bastante actualizado respecto al conocimiento acumulado sobre el proceso de aprender a enseñar, así como de sus luces y sombras. A partir de estas amplias revisiones uno puede situarse y en-

[1] http://portal.educ.ar/noticias/actualidad-educar/ii-reunion-intergubernamental.php.

contrar conocimiento acumulado suficiente para poder empezar a dar respuesta a la pregunta ¿cómo se aprende a enseñar?

1. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: ¿A QUÉ NOS REFERIMOS?

En este capítulo hemos adoptado el concepto de **desarrollo profesional de los profesores**. Otras acepciones se han venido utilizando en nuestro contexto: formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación (Bolam y McMahon, 2004; Terigi, 2007). Sin embargo, el concepto de desarrollo profesional creemos que se adapta mejor a la concepción del profesor como profesional de la enseñanza. Asimismo, el concepto «desarrollo» tiene una connotación de evolución y continuidad que nos parece que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores.

Rudduck se refería al desarrollo profesional del profesor como «la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos» (Rudduck, 1991: 129). Desde este punto de vista, el desarrollo profesional se especifica como una actitud permanente de indagación, de planteamiento de cuestiones y la búsqueda de sus soluciones.

Hemos recopilado algunas definiciones de autores de relevancia en relación al concepto desarrollo profesional de los profesores:

- «El desarrollo del profesorado va más allá de una etapa informativa; implica la adaptación a los cambios con el propósito de modificar las actividades instruccionales, el cambio de actitudes de los profesores y mejorar el rendimiento de los alumnos. El desarrollo del profesorado se preocupa por las necesidades personales, profesionales y organizativas» (Heideman, 1990: 4).
- «El desarrollo profesional se ha definido con amplitud al incluir cualquier actividad o proceso que intenta mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuación en roles actuales o futuros» (Fullan, 1990: 3).
- «Se define como el proceso que mejora el conocimiento, destrezas o actitudes de los profesores» (Sparks y Loucks-Horsley, 1990: 234-5).
- «Implica mejorar la capacidad de control sobre las propias condiciones de trabajo, un avance en el estatus profesional y en la carrera docente» (Oldroyd y Hall, 1991: 3).
- «El desarrollo profesional incluye todas las experiencias de aprendizaje naturales y aquellas que planificadas y conscientes que intentan directa o indirectamente beneficiar a los individuos, grupos o escuela y que contribuyen, a través de ellas, a la mejora de la calidad de la educación en las aulas. Es el proceso mediante el cual los profesores, solos o con otros, revisan, renuevan y desarrollan su compromiso como agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza y mediante los cuales adquieren y desarrollan conocimiento, habilidades e inteligencia emocional, esenciales para un buen pensamiento profesional, la planificación y práctica con los niños, los jóvenes y sus compañeros, a lo largo de cada una de las etapas de su vida como docente» (Day, 1999: 4).
- «Oportunidades de aprendizaje que promueven en los educadores capacidades creativas y reflexivas que les permitan mejorar su práctica» (Bredeson, 2002: 663).

- «El desarrollo del profesor es el crecimiento profesional que un docente adquiere como resultado de su experiencia y de analizar su propia práctica de forma sistemática» (Villegas-Reimers, 2003).

Como podemos observar, las definiciones, tanto las más actuales como las más antiguas llaman la atención a entender el desarrollo de los profesores como un proceso que puede ser individual o colectivo pero que debe contextualizarse en el lugar del trabajo del docente: la escuela, y que contribuye a que desarrollen su competencia profesional a través de experiencias de diferente índole, tanto formales como informales.

La concepción del desarrollo profesional ha ido cambiando en la última década, motivado por la evolución en la comprensión sobre cómo se producen los procesos de aprender a enseñar. En su revisión sobre la investigación en torno al desarrollo profesional de los docentes, Villegas-Reimers (2003) viene a mostrar que en los últimos tiempos se está considerando el desarrollo profesional como un proceso a largo plazo que incluye diferentes tipos de oportunidades y experiencias planificadas sistemáticamente para promover el crecimiento y el desarrollo docente. Se está gestando una nueva perspectiva en el desarrollo profesional docente cuyas características viene a describir:

1. Está basado en el constructivismo, en lugar de en modelos transmisivos, entendiendo que el profesor es un sujeto que aprende de forma activa al implicarse en tareas concretas de enseñanza, evaluación, observación y reflexión.
2. Se percibe como un proceso a largo plazo, que reconoce el hecho de que los profesores aprenden a lo largo del tiempo. De esta forma, se entiende que las experiencias son más eficaces si permiten que los profesores relacionen las nuevas experiencias con sus conocimientos previos. Y para ello se requiere un adecuado seguimiento, indispensable para que el cambio se produzca.
3. Se asume como un proceso que tiene lugar en contextos concretos. A diferencia de las prácticas tradicionales de formación, que no relacionan las situaciones de formación con las prácticas de aula, las experiencias más eficaces para el desarrollo profesional son aquéllas que están basadas en la escuela y que se relacionan con las actividades que día a día realizan los profesores.
4. El desarrollo profesional está muy relacionado con los procesos de reforma de la escuela, en la medida en que el desarrollo profesional se entiende como un proceso que tiende a reconstruir la cultura escolar y en el que se implican los profesores como profesionales.
5. Se concibe al profesor como un práctico reflexivo, alguien que accede a la profesión con conocimiento previo y que va a adquirir más conocimiento a partir de su reflexión sobre la experiencia. De esta forma el papel que juegan las actividades de desarrollo profesional consisten en ayudar a los profesores a construir nueva teoría y práctica pedagógica.
6. El desarrollo profesional se concibe como un proceso colaborativo, aunque también se asuma que pueda haber oportunidades para el trabajo aislado y la reflexión.
7. El desarrollo profesional puede adoptar diferentes apariencias en diferentes contextos. Por tanto, no hay un modelo de desarrollo profesional que sea eficaz y que se pueda aplicar a todas las escuelas. Las escuelas y los docentes deben de evaluar sus propias necesidades, creencias y prácticas culturales para decidir qué modelo de desarrollo profesional puede serles más beneficioso.

En la misma línea, Sparks y Hirsh (1997) identificaron algunos cambios que se habían venido produciendo en el desarrollo profesional:

- De un desarrollo profesional orientado al desarrollo del individuo a otro orientado al desarrollo de la organización.
- De un desarrollo profesional fragmentado e inconexo a uno coherente y dirigido por metas claras.
- De estar organizado por la administración a centrarse en la escuela.
- De estar centrado en las necesidades de los adultos a centrarse en las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
- De una formación desarrollada fuera de la escuela a múltiples formas de desarrollo profesional centradas en la escuela.
- De una orientación hacia la transmisión de conocimiento y habilidades de los expertos hacia los docentes, al estudio por parte de los profesores de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- De un desarrollo profesional dirigido a los profesores como principales destinatarios a un desarrollo profesional dirigido a todas las personas implicadas en el aprendizaje de los alumnos.
- De un desarrollo profesional para profesores individuales a la creación de comunidades de aprendizaje en la que todos: profesores, alumnos, directores, personal de apoyo, sean tanto profesores como alumnos.

2. IDENTIDAD PROFESIONAL Y PROFESIÓN DOCENTE

Una vez que hemos centrado el tema del desarrollo profesional sobre la base de asumir con claridad que éste es un proceso, que se va construyendo conforme los docentes van ganando experiencia, sabiduría y consciencia profesional, me gustaría detenerme en profundizar un poco más sobre el papel que la identidad profesional juega en el desarrollo profesional y en los procesos de cambio y mejora docente. Considero necesaria esta reflexión porque es a través de nuestra identidad como nos percibimos, nos vemos y queremos que nos vean. La identidad profesional es la forma como los profesores se definen a sí mismos y a los otros. Es una construcción del sí mismo profesional que evoluciona a lo largo de la carrera docente y que puede verse influida por la escuela, las reformas y los contextos políticos, que «incluye el compromiso personal, la disposición para aprender a enseñar, las creencias, valores, conocimiento sobre la materia que enseñan así como sobre la enseñanza, experiencias pasadas, así como la vulnerabilidad profesional». Las identidades profesionales configuran un «complejo entramado de historias, conocimientos, procesos y rituales» (Lasky, 2005: 901).

Hay que entender el concepto de identidad docente como una realidad que evoluciona y se desarrolla tanto personal como colectivamente. La identidad no es algo que se posea sino algo que se desarrolla a lo largo de la vida. La identidad no es un atributo fijo para una persona, sino que es un fenómeno relacional. El desarrollo de la identidad ocurre en el terreno de lo intersubjetivo y se caracteriza como un proceso evolutivo, un proceso de interpretación de uno mismo como persona dentro de un determinado contexto. Dentro de este contexto, la identidad puede entenderse como una respuesta a la pregunta «¿Quién soy en este momento?» (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004).

Estos autores han revisado las recientes investigaciones sobre identidad profesional docente encontrando las siguientes características:

1. La identidad profesional es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias, una noción que se corresponde con la idea de que el desarrollo del profesorado nunca se detiene y que se entiende como un aprendizaje a lo largo de la vida. Desde este punto de vista, la formación de la identidad profesional no es la respuesta a la pregunta «quién soy en este momento? Sino la respuesta a la pregunta ¿qué quiero llegar a ser?
2. La identidad profesional implica tanto a la persona como al contexto. La identidad profesional no es única. Se espera que el profesorado se comporte de manera profesional, pero no porque adopte características profesionales (conocimientos y actitudes) prescritas. Los profesores se diferencian entre sí en función de la importancia que dan a estas características, desarrollando su propia respuesta al contexto.
3. La identidad profesional docente está compuesta por subidentidades más o menos relacionadas entre sí. Estas subidentidades tienen que ver con los diferentes contextos en los que los profesores se mueven. Es importante que estas subidentidades no entren en conflicto. Éste aparece por ejemplo en situaciones de cambios educativos o cambios en las condiciones de trabajo. Cuanto más importante es una subidentidad más difícil es cambiarla.
4. La identidad profesional contribuye a la percepción de autoeficacia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo del profesorado y es un factor importante para convertirse en un buen profesor. La identidad está influida por aspectos personales, sociales y cognitivos.

La identidad profesional docente está en estos momentos bajo revisión. Desde el punto de vista de Bolívar: «las mutaciones de las últimas décadas generan sobre la situación profesional de los profesores ambigüedades y contradicciones. La crisis de identidad profesional docente ha de ser comprendida en el marco de un cierto desmoronamiento de los principios ilustrados modernos que daban sentido al sistema escolar» (2006: 13).

Estos cambios no sólo tienen que ver con la propia profesión docente, sino como «un cuadro más general de transformaciones sociales, que ha resquebrajado los espacios tradicionales de identificación sexual, religiosa, familiar o laboral» (Bolívar, 2006: 25). Unas transformaciones en las que lo local y lo global, la estabilidad y el cambio, están jugando un papel desestabilizador en relación con las certezas que en otras décadas han caracterizado nuestras sociedades. Los cambios y las nuevas realidades a las que se refiere Bolívar nos dirigen inexorablemente la mirada hacia las repercusiones que están teniendo en los docentes.

Cualquier discusión sobre el desarrollo profesional debe tener en cuenta lo que significa ser un profesional y la medida en que los profesionales pueden ejercer con autonomía su trabajo. En los últimos años se muestra una situación de *stress*, motivación negativa en los docentes. En muchos países se produce una alta deserción y dificultades de reclutar docentes, encontrándose situaciones de erosión de la profesión, descenso del estatus, interferencias externas, incremento de la carga de trabajo (Bolam y McMahon, 2004).

3. EL DESARROLLO PROFESIONAL Y EL PROCESO DE CONVERTIRSE EN DOCENTE

El desarrollo de la identidad docente y el proceso de convertirse en un buen profesor es un largo proceso. A las instituciones de formación inicial del profesorado llegan candidatos que no son «vasos vacíos». Como ya investigara Lortie (1975), las miles de horas de observación

como estudiantes contribuyen a configurar un sistema de creencias hacia la enseñanza que los aspirantes a profesores tienen y que les ayudan a interpretar sus experiencias en la formación. Estas creencias a veces están tan arraigadas que la formación inicial no consigue el más mínimo cambio profundo en ellas (Pajares, 1992; Richardson y Placier, 2001).

La formación inicial del profesorado ha sido objetivo de múltiples estudios e investigaciones (Cochran-Smith y Fries, 2005). En general se observa una gran insatisfacción tanto de las instancias políticas como del profesorado en ejercicio o de los propios formadores respecto a la capacidad de las actuales instituciones de formación para dar respuesta a las necesidades de la profesión docente. Las críticas hacia su organización burocratizada, el divorcio entre la teoría y la práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento que se enseña, la escasa vinculación con las escuelas (Feiman-Nemser, 2001) están haciendo que ciertas voces críticas propongan reducir la extensión de la formación inicial para incrementar la atención al período de inserción del profesorado en la enseñanza. Es el caso del reciente informe de la OCDE al que ya hemos hecho referencia anteriormente. En concreto, se afirma que:

> «Las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores... Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida para los profesores implica para la mayoría de los países una atención más destacada a ofrecer apoyo a los profesores en sus primeros años de enseñanza, y en proporcionarles incentivos y recursos para su desarrollo profesional continuo. En general, sería más adecuado mejorar la inserción y el desarrollo profesional de los profesores a lo largo de su carrera en lugar de incrementar la duración de la formación inicial» (OCDE, 2005: 13).

Frente a estas propuestas, viene bien recordar el excelente artículo escrito por David Berliner (2000) en el que refuta una docena de críticas que habitualmente se hacen a la formación inicial del profesorado (que para enseñar basta con saber la materia, que enseñar es fácil, que los formadores de profesores viven en una torre de marfil, que los cursos de metodología y didáctica son asignaturas blandas, que en la enseñanza no hay principios generales válidos, etc.). Críticas, desde el punto de vista del autor, interesadas y con una visión bastante estrecha de la contribución que la formación inicial tiene en la calidad del profesorado. Dice Berliner: «creo que se ha prestado poca atención al desarrollo de aspectos evolutivos del proceso de aprender a enseñar, desde la formación inicial, la inserción a la formación continua» (p. 370). En este proceso la formación inicial juega un papel importante y no baladí o sustituible como algunos grupos o instituciones están sugiriendo.

Los profesores, en su proceso de aprendizaje, pasan por diferentes etapas. Bransford, Darling-Hammond y LePag (2005) han planteado que para dar respuesta a las nuevas y complejas situaciones con las que se encuentran los docentes es conveniente pensar en los profesores como **expertos adaptativos**, es decir personas preparadas para un aprendizaje eficiente a lo largo de toda la vida. Esto es así porque las condiciones de la sociedad son cambiantes y cada vez más se requiere personas que sepan combinar la competencia con la capacidad de innovación. En relación a este aspecto, las investigaciones han buscado establecer diferencias entre profesores en función de la edad, así como de lo que se ha denominado «expertise». Y esta evolución, salvo en casos excepcionales, se ha comenzado a analizar a partir del primer año de experiencia docente. Por una parte tenemos aquellos estudios que intentan comprender el proceso de convertirse en experto, y por otro aquellos estudios que analizan qué hacen y qué caracteriza a los profesores expertos. Dentro de estos estudios ha sido clásico el contraste entre los profesores expertos y principiantes. Hay que señalar

que cuando hablamos del profesor experto nos referimos no sólo a un profesor con, al menos, cinco años de experiencia docente, sino sobre todo a una persona con un «elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que requiere una dedicación especial y constante» (Bereiter y Scardamalia, 1986: 10). Así, la competencia profesional del profesor experto no se consigue a través del mero transcurrir de los años. No es totalmente cierto, como señala Berliner, que la simple experiencia sea el mejor profesor. Si no se reflexiona sobre la conducta no se llegará a conseguir un pensamiento y conducta experta (Berliner, 1986).

Según Bereiter y Scardamalia, los sujetos expertos —en cualquiera de las áreas— tienen en común las siguientes características: complejidad de las destrezas, es decir, el experto realiza sus acciones apoyándose en una estructura diferente y más compleja que la del principiante, ejerciendo un control voluntario y estratégico sobre las partes del proceso, que se desarrolla más automáticamente en el caso del principiante. En segundo lugar, figura la cantidad de conocimiento que el experto posee en relación al principiante, que posee menos conocimientos. En tercer lugar señalan la estructura del conocimiento. Para Bereiter y Scardamalia: «los principiantes tienden a tener lo que podemos describir como una estructura de conocimiento "superficial", unas pocas ideas generales y un conjunto de detalles conectados con la idea general, pero no entre sí. Los expertos, por otra parte, tienen una estructura de conocimiento profunda y multinivel, con muchas conexiones inter e intranivel» (1986: 12). La última característica que diferencia a expertos de principiantes es la representación de los problemas: el sujeto experto atiende a la estructura abstracta del problema y utiliza una variedad de tipos de problemas almacenados en su memoria. Los principiantes, por el contrario están influidos por el contenido concreto del problema y, por tanto, tienen dificultades para representarlo de forma abstracta (Marcelo, 1999).

Por otra parte, y para complementar lo anterior, Bereiter y Scardamalia (1993) distinguen entre *expertise* cristalizada y *expertise* fluida. La *expertise* cristalizada consiste en haber desarrollado procedimientos que se han ido aprendiendo a lo largo de la experiencia y que se utilizan para resolver tareas de una forma adecuada. La *expertise* fluida consiste en capacidades que se provocan cuando el experto se enfrenta a situaciones nuevas y desafiantes. Esta *expertise* fluida o adaptativa se desarrolla a lo largo de la vida, ampliándose conforme las personas se encuentran con nuevas situaciones.

Conocemos, por tanto, que los profesores expertos notan e identifican las características de problemas y situaciones que pueden escapar a la atención de los principiantes. El conocimiento experto consiste en mucho más que un listado de hechos desconectados acerca de determinada disciplina. Por el contrario, su conocimiento está conectado y organizado en torno a ideas importantes acerca de sus disciplinas. Esta organización del conocimiento ayuda a los expertos a saber cuándo, por qué, y cómo utilizar el vasto conocimiento que poseen en una situación particular.

Bransford, Derry, Berliner y Hammersness (2005) han planteado la necesidad de establecer una diferencia entre el «experto rutinario» y el «experto adaptativo» (Figura 15.1). Ambos son expertos que siguen aprendiendo a lo largo de sus vidas. El experto rutinario desarrolla un conjunto de competencias que aplica a lo largo de su vida cada vez con mayor eficiencia. Por el contrario, el experto adaptativo tiene mayor disposición a cambiar sus competencias para profundizarlas y ampliarlas continuamente. Estos autores plantean una idea que desde mi punto de vista es bien interesante de cara a entender el proceso de inserción profesional y como consecuencia programar acciones formativas para los profesores principiantes.

Así, plantean que hay dos dimensiones relevantes en el proceso de convertirse en un profesor experto: innovación y eficiencia. Los desarrollos en una sola dimensión puede que

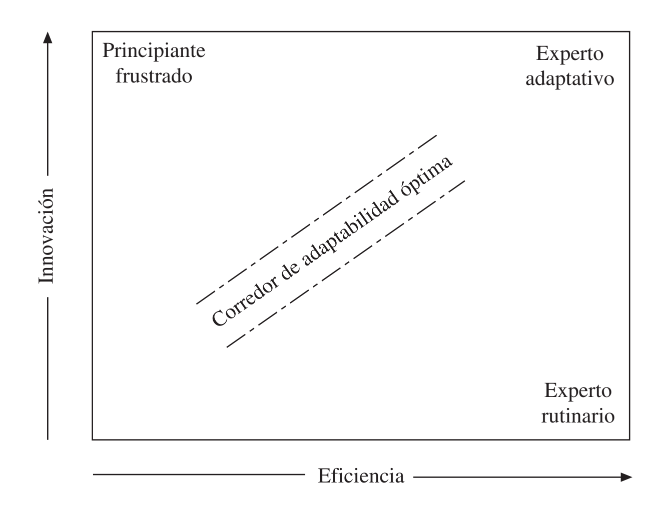


FIGURA 15.1. Diferencia entre experto rutinario y adaptativo.

no apoyen un desarrollo adaptativo. La investigación muestra que la gente se beneficia más de oportunidades de aprendizaje que hagan balance entre las dos dimensiones dentro del corredor de desarrollo óptimo. Muchos programas están adoptando una idea de *expertise* adaptativa como estándar de desarrollo profesional.

4. DESARROLLO PROFESIONAL Y PROCESOS DE CAMBIO EN LOS DOCENTES

Como hemos comentado, desarrollo profesional y procesos de cambio son variables que van intrínsecamente unidas. El desarrollo profesional pretende promover cambios en los docentes que les ayuden a crecer como profesionales —también como personas—. Una considerable cantidad de investigación se ha centrado en intentar conocer cómo se producen estos procesos de cambio, desarrollo y en definitiva aprendizaje. Y en el estudio de los procesos de cambio aparece la investigación sobre las preconcepciones y creencias de los docentes en un lugar destacado. En la formación docente ha habido una especial preocupación por el análisis de las **creencias** que los profesores en formación traen cuando inician su andadura profesional. Se ha entendido que las creencias son como proposiciones, premisas que mantienen las personas acerca de lo que consideran verdadero. Las creencias, a diferencia del conocimiento proposicional no requieren una condición de verdad contrastada, y cumplen dos funciones en el proceso de aprender a enseñar. En primer lugar, las creencias influyen en la forma como aprenden los profesores; y en segundo lugar, las creencias influyen en los procesos de cambio que los profesores puedan intentar (Richardson, 1996).

La literatura de investigación sobre aprender a enseñar ha identificado tres categorías de experiencias que influyen en las creencias y conocimientos que los profesores desarrollan sobre la enseñanza:

- Experiencias personales: Incluyen aspectos de la vida que determinan una visión del mundo, creencias hacia uno mismo y en relación con los demás, ideas acerca de las relaciones entre la escuela y la sociedad, así como sobre la familia y la cultura. La

procedencia socioeconómica, étnica, el sexo, religión pueden afectar las creencias acerca del aprender a enseñar.
- Experiencia con el conocimiento formal: El conocimiento formal, entendido como aquello sobre lo que debe trabajarse en la escuela. Las creencias acerca de la materia que se enseña así como la forma de enseñarla.
- Experiencia escolar y de aula: Incluye todas aquellas experiencias como estudiante que contribuyen a formar una idea acerca de qué es enseñar y cuál es el trabajo del profesor.

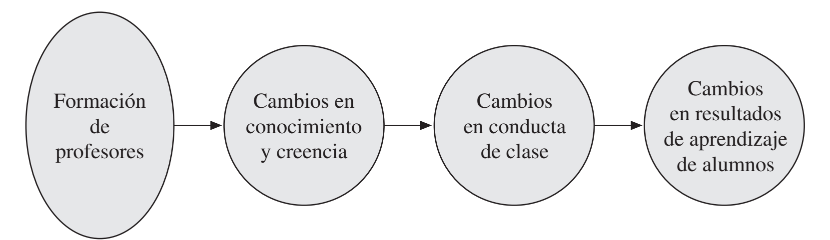
De entre los hallazgos más divulgados está el hecho de que las creencias que los profesores traen consigo cuando se implican en actividades de desarrollo profesional afectan de una manera directa a la interpretación y valoración que los profesores hacen de las experiencias de formación del profesorado. Esta modalidad de *aprender a enseñar* se produce a través de lo que se ha denominado *aprendizaje por la observación* (Lortie, 1975). Aprendizaje que en muchas ocasiones no se genera de manera intencionada, sino que se va adentrando en las estructuras de cognitivas —y emocionales— de los futuros profesores de manera inconsciente, llegando a crear expectativas y creencias difíciles de remover.

Aunque se suele confundir en muchas investigaciones, conocimientos y creencias deberían diferenciarse. El conocimiento a menudo se describe como basado en evidencias, dinámico, sin influencias emocionales, estructurado internamente y que se desarrolla con la edad y la experiencia. El conocimiento conceptual se utiliza para resolver problemas. La cantidad, organización y accesibilidad del conocimiento conceptual diferencia a los expertos de los principiantes. Las creencias, por el contrario, se describen a veces como estáticas, vinculadas a emociones, organizadas en sistemas y sin base en evidencias. Las creencias tienen funciones tanto afectivas como evaluativas, actuando como filtros de información que influyen en la forma como se utiliza, almacena y recupera el conocimiento. Las creencias también predicen la conducta (Gess-Newsome, 2003: 55).

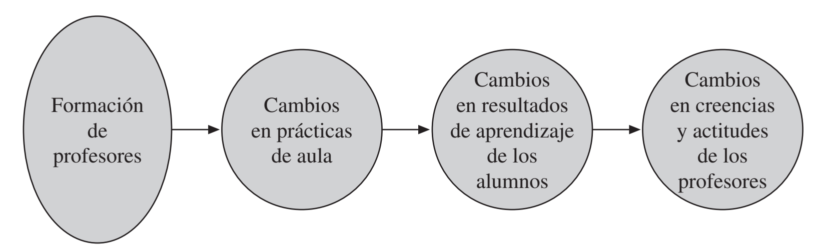
La investigación sobre las creencias ha sido importante porque ha venido a explicar el porqué muchas de las acciones de desarrollo profesional no tienen un impacto real en el cambio de las prácticas de enseñanza y menos aún en el aprendizaje de los alumnos. Por tanto, si se quiere facilitar el desarrollo profesional de los profesores debemos comprender el proceso mediante el cual los docentes crecen profesionalmente, así como las condiciones que ayudan y promueven este crecimiento.

El modelo implícito en la mayoría de los programas de desarrollo profesional viene reflejado en las etapas que aparecen en la siguiente figura. El desarrollo profesional pretende provocar cambios en los conocimientos y creencias de los profesores. A su vez, el cambio de conocimientos y creencias provoca un cambio en las prácticas docentes en el aula y como consecuencia se debería producir una mejora en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, como demostraron Guskey y Sparks (2002) los procesos de cambio no funcionan así. Desde el punto de vista de estos autores (Figura 15.2), los profesores cambian sus creencias no como consecuencia de participar en actividades de desarrollo profesional, sino a partir del contraste en la práctica de la utilidad, factibilidad de las nuevas prácticas que se proponen desarrollar. El cambio de creencias es un proceso lento que debe estar apoyado en la percepción de que los aspectos importantes de la enseñanza no se distorsionan con la introducción de nuevas metodologías o procedimientos didácticos.

Clarke y Hollinsworth (2002) han criticado los modelos anteriores por ser lineales y por no representar la complejidad de los procesos de aprendizaje de los profesores en los pro-



El modelo implícito en el desarrollo profesional docente



Modelo de proceso de cambio de los profesores de Guskey

FIGURA 15.2. Modelo de proceso de cambio según Guskey.

gramas de desarrollo profesional. Ellos proponen un nuevo modelo no lineal sino interrelacionado (Figura 15.3). Según este modelo, el cambio ocurre a través de la mediación de los procesos de aplicación y reflexión en cuatro diferentes —ámbitos: el dominio personal (los conocimientos, creencias y actitudes del docente), el dominio de la práctica de la enseñanza,

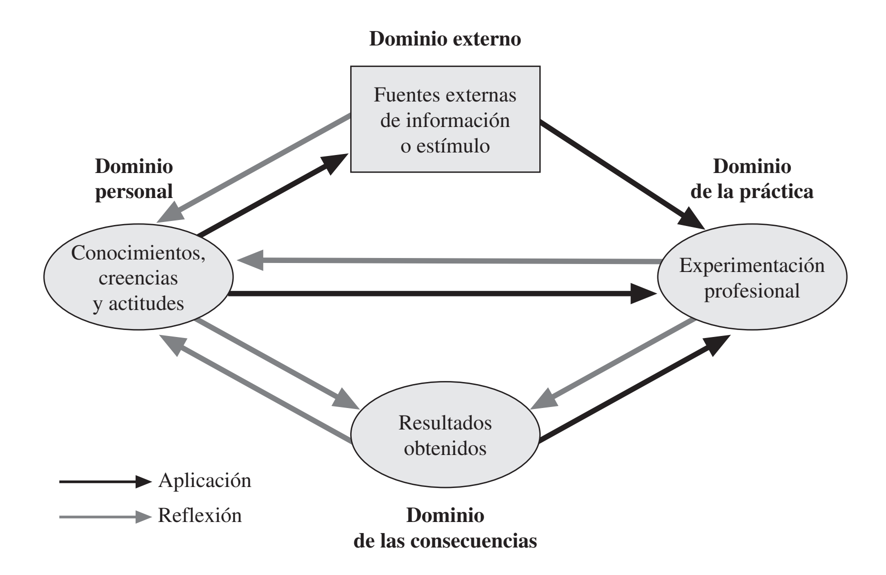


FIGURA 15.3. Modelo interconectado de crecimiento profesional (Clarke y Hollingsworth, 2002).

de las consecuencias en el aprendizaje de los alumnos y el dominio externo. Y plantean que el desarrollo profesional se produce tanto por la propia reflexión de los docentes como por la aplicación de nuevos procedimientos. Evidentemente no siempre la reflexión conduce al aprendizaje.

5. EL CONTENIDO DEL DESARROLLO PROFESIONAL

¿Sobre qué versa el desarrollo profesional docente? ¿Cuál es su materia y contenido? Ésta es una inevitable pregunta al abordar el desarrollo profesional docente. En definitiva, esta pregunta nos lleva a plantearnos otras: ¿Qué conocen y deben conocer los profesores? ¿Qué tipos de conocimientos son relevantes para la docencia y su desarrollo profesional? ¿Cómo se adquiere ese conocimiento?

Cochran-Smith y Lytle (1999) establecieron una diferencia en relación al conocimiento para la enseñanza, tomando en consideración el origen, proceso y rol docente en el proceso de producción de dicho conocimiento. Así, diferenciaban entre:

- **Conocimiento *para* la práctica.** Esta primera concepción entiende en que la relación entre conocimiento y práctica es aquélla en que el conocimiento sirve para organizar la práctica, y por ello, conocer más (contenidos, teorías educativas, estrategias instruccionales) conduce de forma más o menos directa a una práctica más eficaz. El conocimiento para enseñar es un conocimiento formal, que se deriva de la investigación universitaria, y es al que se refieren los teóricos cuando se habla de que la enseñanza ha generado un cuerpo de conocimiento diferente al conocimiento común. La práctica, desde esta perspectiva, tiene mucho que ver con la aplicación del conocimiento formal a las situaciones prácticas de enseñanza.
- **Conocimiento *en* la práctica.** El énfasis de la investigación sobre aprender a enseñar ha sido la búsqueda del conocimiento en la acción. Se ha estimado que lo que los profesores conocen está implícito en la práctica, en la reflexión sobre la práctica, en la indagación práctica y en la narrativa de esa práctica. Un supuesto de esta tendencia es que la enseñanza es una actividad incierta y espontánea, contextualizada y construido en respuesta a las particularidades de la vida diaria en las escuelas y las clases. El conocimiento está situado en la acción, en las decisiones y juicios que toman los profesores. Este conocimiento se adquiere mediante la experiencia y la deliberación y los profesores aprenden cuando tienen oportunidad de reflexionar sobre lo que hacen.
- **Conocimiento *de* la práctica.** Esta última tendencia se incluye dentro de la línea de investigación cualitativa, pero cercana al movimiento denominado del profesor como investigador. La idea de la que parte es que en la enseñanza no tiene sentido hablar de un conocimiento formal y otro conocimiento práctico, sino que el conocimiento se construye colectivamente dentro de comunidades locales, formadas por profesores trabajando en proyectos de desarrollo de la escuela, de formación o de indagación colaborativa (Cochran-Smith y Lytle, 1999).

Una de las aportaciones que siguen siendo utilizadas para comprender el conocimiento de los profesores es la desarrollada por Grossman (1990). Morine-Dershimer y Todd (2003) han modificado el modelo propuesto por Grossman incorporando los hallazgos de investigación más recientes. En su modelo, el conocimiento de los profesores incluye los elementos consignados en la Figura 15.4.

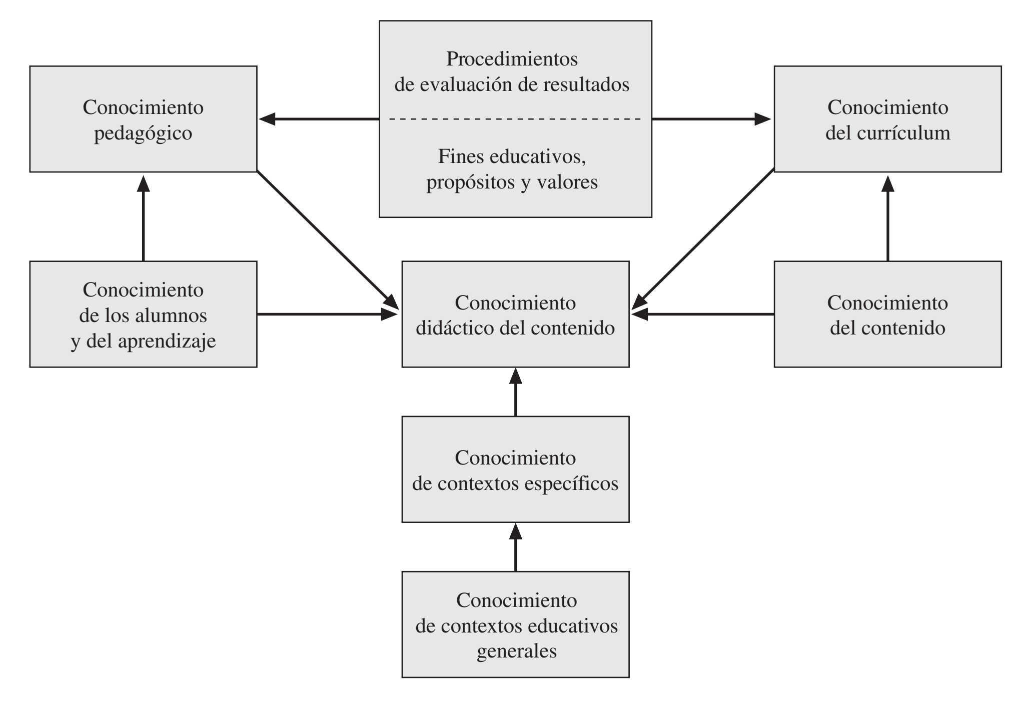


FIGURA 15.4. Categorías que contribuyen al conocimiento didáctico del contenido, Morine y Kent, 2003.

En primer lugar, se destaca la necesidad de que los profesores posean un conocimiento pedagógico general, relacionado con la enseñanza, con sus principios generales, con el aprendizaje y los alumnos, así como con el tiempo de aprendizaje académico, el tiempo de espera, la enseñanza en pequeños grupos, la gestión de clase, etc. También incluye el conocimiento sobre técnicas didácticas, estructura de las clases, planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humano, procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, historia y filosofía de la educación, aspectos legales de la educación, etc.

Junto al conocimiento pedagógico, los profesores han de poseer conocimiento de la materia que enseñan. Saber sobre la asignatura que enseñamos, tener un manejo fluido de la disciplina que impartimos es una zona ineludible del oficio docente. Al respecto, Buchmann nos señala que «conocer algo nos permite enseñarlo; y conocer un contenido con profundidad significa estar mentalmente organizado y bien preparado para enseñarlo de una forma general» (1984: 37). Cuando el formador no posee conocimientos adecuados de la estructura de la disciplina que está enseñando, puede representar erróneamente el contenido a los alumnos. El conocimiento que los formadores poseen del contenido a enseñar también influye en el *qué* y el *cómo* enseñan.

El conocimiento didáctico del contenido aparece como un elemento central de los saberes del formador. Representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla. En los últimos años, se ha venido trabajando en diferentes contextos educativos para clarificar cuáles son los componentes de este tipo de conocimiento profesional de la enseñanza. El conoci-

miento didáctico del contenido, como línea de investigación, representa la confluencia de esfuerzos de investigadores didácticos con investigadores de materias específicas preocupados por la formación del profesorado. El conocimiento didáctico del contenido nos dirige a un debate en relación con la forma de organización y de representación del conocimiento, a través de analogías y metáforas. Plantea la necesidad de que los profesores en formación adquieran un conocimiento experto del contenido a enseñar, para que puedan desarrollar una enseñanza que propicie la comprensión de los alumnos.

CONCLUSIONES

El desarrollo profesional docente es un campo de conocimiento muy amplio y diverso, del que en este capítulo hemos mostrado algunas ideas generales. Profundizar en él requiere un análisis más pormenorizado de los diferentes procesos y contenidos que llevan a los docentes a aprender a enseñar. El desarrollo profesional se construye sobre la idea que tengamos acerca de cómo se aprende a enseñar. Y no existe una única respuesta a este planteamiento. Pero sea cual sea la orientación que se adopte, es necesario comprender que la profesión docente y su desarrollo constituyen un elemento fundamental y crucial para asegurar la calidad del aprendizaje de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Beijaard, D.; Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004). «Reconsidering research on teachers professional identity». *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107-128.

Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1986). «Educational relevance of the study of expertise». *Interchange, 17*(2), 10-19.

Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court Publishing.

Berliner, D. (1986). «In Pursuit of The Expert Pedagogue». *Educational Researcher, 15*(7), 5-13.

Berliner, D., y Calfee, R. (1996). *Handbook of Educational Psychology*. Nueva York: Macmillan.

Berliner, D. C. (2000). «A personal response to those who bash teacher education». *Journal of Teacher Education, 51*(5), 358-371.

Biddle, B.; Good, T., y Gooson, I. (1998). *International Handbook of Teachers and Teaching*. Nueva York: Kluwer.

Bolam, R., y McMahon, A. (2004). «Literature, definitions and model: towards a conceptual map». En C. Day (ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Berkshire: McGraw-Hill Education.

Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.

Bransford, J.; Darling-Hammond, L., y LePage, P. (2005). «Introduction». En L. Darling-Hammond y J. Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world.* San Francisco: Jossey Bass.

Bransford, J.; Derry, S.; Berliner, D., y Hammersness, K. (2005). «Theories of learning and their roles in teaching». En L. Darling-Hammond y J. Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey Bass.

Bredeson, P. V. (2002). «The architecture of professional development: materials, messages and meaning». *International Journal of Educational Research, 37*(8), 661-675.

Buchmann, M. (1984). «The priority of Knowledge and understanding in teaching». En L. Katz y J. Raths (eds.), *Advances in Teacher Education*. Norwood: Ablex.

Clarke, D., y Hollingsworth, H. (2002). «Elaborating a model of teacher professional growth». *Teaching and Teacher Education, 18*(8), 947-967.

Cochran-Smith, M., y Fries, K. (2005). «The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals». En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (1999). «The Teacher Research Movement: A Decade Later». *Educational Researcher, 28*(7), 15-25.

Cochran-Smith, M., y Zeichner, K. (2005). *Studying Teacher Education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.

Darling-Hammond, L. (2000). «Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence». *Educational Policy Analysis Archives, 8*(1).

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. Londres: Falmer Press.

Feiman-Nemser, S. (2001). «From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching». *Teachers College Record, 103*(6), 1013-1055.

Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: Falmer Press.

Gess-Newsome, J. (2003). «Secondary Teachers' Knowledge and Beliefs about Subject Matter and their impact on instruction». En J. Gess-Newsome (ed.) (vol. *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and the its Implication for Science Education*). Nueva York: Kluwer Academic Publisher.

Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. Chicago: Teacher College Press.

Guskey, T. R., y Sparks, D. (2002). *Linking Professional Development to Improvements in Student Learning*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association.

Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Goodson, I., y Hopkins, D. (1998). *International Handbook of Educational Change*. Nueva York: Kluwer.

Houston, R. (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: Macmillam.

Lasky, S. (2005). «A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform». *Teaching and Teacher Education, 21*, 899-916.

Lortie, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Marcelo, C. (1999). *Formación de profesores para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.

Marcelo, C. (2002). «Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento». *Educational Policy Analysis Archives, 10*(35).

Morine-Dershimer, G., y Todd, K. (2003). «The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Knowledge». En J. Gess-Newsome (ed.) (vol. *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and the its Implication for Science Education*). Nueva York: Kluwer Academic Publisher.

OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París: OCDE.

Pajares, M. F. (1992). «Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleanning Up a Messy Construct». *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332.

Putnam, R., y Borko, H. (1998). «Teachers Learning: Implications of New Views of Cognition». En Biddle, B. *et al.* (eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching*. Londres: Kluwer.

Richardson, V. (1996). «The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach». En J. Sikula, T. Buttery y E. Guyton (eds.) (vol. *Handbook of Research on Teacher Education*). Nueva York: Macmillan.

Richardson, V. (2001). *Handbook of Research on Teaching* (4.ª ed.). Nueva York: Americam Educational Research Association.

Richardson, V., y Placier, P. (2001). «Teacher Change». En V. Richardson (ed.) (vol. *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition*). Nueva York: American Educational Research Association.

Sikula, J.; Buttery, T., y Guyton, E. (1996). *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: Macmillan.

Sparks, D., y Hirsh, S. (1997). *A New Vision for Staff Development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development and National Staff Development Council.
Terigi, F. (2007). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina.* Paper presented at the Desarrollo profesional docente en América Latina. Lima.
Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. París: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
Wideen, M.; Mayer-Smith, J., y Moon, B. (1998). «A critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry». *Review of Educational Research, 68,* 130-178.
Wilson, S., y Berne, J. (1999). «Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development». En A. a. P. Iran-Nejad, P. D. (ed.), *Review of Research in Educaton*. Washington: Americam Educational Research Association.
Wittrock, M. (1986). *Handbook of Research on Teaching* (4.ª ed.). Nueva York: Americam Educational Research Association.
Zabalza, M. (2000). «Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida)». En A. Monclús Estella (ed.) (vol. *Formación y Empleo: Enseñanza y competencias*). Granada: Comares.
Zeichner, K. (1999). «The New Scholarship in Teacher Education». *Educational Researcher, 28*(9), 4-15.

BIBLIOGRAFÍA DE ESTUDIO

Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. México: Secretaría Educación Pública. http://ses4.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad8/6bibl_cd8.htm
Biddle, B. J.; Good, T. L., y Goodson, I., F. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Madrid: Paidós.
Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva).* Barcelona: Octaedro.
Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
Marcelo García, C. (ed.). (2001). *La Función Docente*. Madrid: Síntesis.
PREAL. Programa para la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=83&Camino=83|GT%20Profesi%F3n%20Docente.
Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. Universidad de Granada. http://www.ugr.es/~recfpro.
Revista de Educación, n.º 340: La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado. Monográfico 10. http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_monografico.htm.
Vaillant, D., y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.

ACTIVIDADES

Presenciales

1. Analizar un caso:

   - **Objetivo de la actividad:** análisis de un caso de un proyecto de innovación educativa.
   - **Duración:** 4 horas.
   - **Contenido de la actividad:** el profesor seleccionará de entre los casos de proyectos de innovación premiados que se ofrecen en la página de la Consejería de Educación de La Rioja (http://www.educarioja.org/educarioja/index.jsp?tab=down&acc=ln&scat=Trabajos+premiados&menu=3) un caso que será estudiado por la totalidad de la clase. Se pretende analizar a través del caso el proceso de desarrollo profesional que se ha desarrollado a lo largo de dicho caso. El profesor asignará roles, distribuirá funciones a diferentes grupos para que analicen aspectos de la innovación: origen, contexto, contenido, procesos. Es posible que se requiera entrar en contacto a través de correo electrónico con los profesores responsables del proyecto.
   - **Producto de la actividad:** el producto de esta actividad es grupal y de toda la clase, ya que al trabajar en el análisis del caso de forma grupal, cada equipo deberá aportar la información necesaria para complementar una adecuada descripción del caso objeto de estudio.

2. Role Playing: ¿La enseñanza es una profesión?

   - **Objetivos de la actividad:** desarrollar en los alumnos una actitud crítica en relación a la características de la docencia como profesión. Ayudar a los alumnos a fundamentar sus ideas y expresarlas en público
   - **Duración:** 2 horas.
   - **Contenido de la actividad:** previo al desarrollo de la actividad los alumnos han debido de leer el capítulo *Desarrollo profesional y personal del docente*. A partir de aquí la clase se va a dividir en tres grupos. Dos grupos compuestos por cinco personas cada uno van a adoptar una posición favorable/desfavorable a la consideración de la docencia como una profesión. Ambos grupos deben de preparar argumentos a favor y en contra de la tesis: la docencia es una profesión. El tercer grupo va actuar como jurado del debate. Cada grupo va a tener 20 minutos para exponer su tesis y a continuación se establece un debate inicialmente entre los dos grupos y posteriormente con la totalidad de la clase.
   - **Producto de la actividad:** se espera que a través de esta actividad los alumnos sean capaces de reconocer la complejidad de la docencia y de sus características y limitaciones como profesión.

3. ¿Qué recordamos como alumnos?

   - **Objetivo de la actividad:** se pretende concienciar a los alumnos de que todas las personas, ya sean docentes o no, poseemos creencias fuertemente asentadas en nuestras experiencias biográficas y que nos orientan en nuestra concepción de lo que representa aprender a enseñar.

- **Duración de la actividad:** 1 hora.
- **Contenido de la actividad:** después de una breve introducción del profesor, en 10 minutos los alumnos deben de escribir en su hoja en blanco los recuerdos más agradables y desagradables en su experiencia como alumno/a. Se les pedirá tres recuerdos de cada tipo. A continuación se les va a pedir a los alumnos que en parejas, y durante 20 minutos, intercambien con su pareja estos recuerdos, intentando explicar qué aprendieron, qué imagen del docente se deriva de ellos, cómo les ha afectado a su idea actual de lo que es enseñar y aprender. A continuación, el profesor pedirá a las parejas que expongan brevemente sus conclusiones y hará una conclusión general.
- **Producto de la actividad:** la actividad deberá producir un mapa general de experiencias biográficas que afectan la manera de enfrentarse al proceso de aprender a enseñar.

4. ¿En qué situaciones aprendemos?

- **Objetivos de la actividad:** a través de esta actividad se pretende que los alumnos comprendan que el aprendizaje de las personas adultas se produce en diferentes circunstancias y ambientes. A veces formales y otras informales.
- **Duración de la actividad:** 2 horas.
- **Contenido de la actividad:** se organiza la actividad en grupos de tres alumnos. La tarea que deben de realizar es entrevistar a tres docentes preguntándoles en qué situaciones han aprendido más, cuáles eran las características de esas situaciones, con quién, cómo... Una vez realizadas las entrevistas, los alumnos deben de clasificar esas situaciones de aprendizaje para ser presentadas a la clase.
- **Producto de la actividad:** cada grupo deberá entregar un documento de un mínimo de 500 palabras en las que expliquen las situaciones y contextos que favorecen el aprendizaje docente.

No presenciales

1. Visita a un centro de formación:

- **Objetivo de la actividad:** conocer sobre el terreno centros de formación docente, su organización y funcionamiento.
- **Duración:** 4 horas.
- **Contenido de la actividad:** los alumnos deben visitar un centro de formación docente (para profesores en ejercicio). A través de la visita los alumnos deberán recabar información sobre:

  a) Organización de la formación.
  b) Responsables de la formación.
  c) Cómo se gestiona la formación.
  d) Qué programas formativos se ofertan.
  e) Qué características tiene el profesorado que participa en acciones de formación.

- **Producto de la actividad:** los alumnos deberán redactar un informe de 2.000 palabras en el que den respuesta a los epígrafes descritos en el contenido de la actividad.

2. Observación de un proyecto de innovación, plan de mejora, formación en centro...

- **Objetivo de la actividad:** entrar en contacto con docentes implicados en proyectos de desarrollo profesional. Conocer, valorar y experimentar procesos de formación docente
- **Duración:** 6 horas.
- **Contenido de la actividad:** los alumnos deberán localizar algún centro educativo en el que se estén desarrollando experiencias innovadoras vinculadas con proyectos de desarrollo profesional docente. Deberán dirigirse al director del centro y una vez solicitado permiso, entrar en contacto con la persona coordinadora del proyecto. Los alumnos deberán entrevistar al coordinador y a alguno de los docentes participantes. De ser posible deberían participar en alguna de las reuniones del grupo de trabajo de docentes. Igualmente y también de ser posible deberían realizar alguna observación en el aula.
- **Producto de la actividad:** los alumnos redactarán un informe de la experiencia, con una extensión mínima de 3.000 palabras en el que describan los resultados de las observaciones realizadas a la luz de los contenidos que sobre desarrollo profesional se ha estudiado en el capítulo.

3. Plantear preguntas a partir de localizar artículos sobre desarrollo profesional docente:

- **Objetivo de la actividad:** ampliar las fuentes documentales en relación con el desarrollo profesional docente, localizar y manejar fuentes alternativas de información, comprender y comunicar información.
- **Duración:** 5 horas.
- **Contenido de la actividad:** a partir de las direcciones electrónicas proporcionadas en el epígrafe «Bibliografía de estudio», así como de otras direcciones que los alumnos puedan encontrar, se solicita que los alumnos identifiquen tres artículos que consideren relevantes para el tema del desarrollo profesional docente. Los alumnos deberán leerlos y una vez leídos deberán plantearse una pregunta que surja de su lectura. Se solicita una pregunta de reflexión, análisis, valoración. Esa pregunta debe de responderse en un máximo de 1.000 palabras. A la vez, los alumnos deben de enviar al foro de la clase la pregunta que han planteado y cada uno de los demás miembros de la clase (de forma individual o en grupo) deberán responder a dicha pregunta en el foro.
- **Producto de la actividad:** los alumnos documentarán las tres referencias bibliográficas encontradas, plantearán una pregunta, redactarán un texto de 1.000 palabras para responderla y enviarán al foro la pregunta. Cada alumno (o grupo en su caso) deberá dar respuesta a las preguntas formuladas por los compañeros.

4. ¿Qué tipo de conocimiento es más relevante?

   - **Objetivos de la actividad:** se pretende que los alumnos lean, contrasten, analicen, expresen y defiendan ideas en relación con el conocimiento docente y sus diferentes orientaciones.
   - **Duración:** 2 horas.
   - **Contenido de la tarea:** en el capítulo se establece una diferencia entre conocimiento *para* la práctica, *en* la práctica y *de* la práctica. La clase se va a dividir en tres grupos. Cada grupo va a tener a su disposición un área virtual de grupo, con posibilidad de intercambiar archivos, así como un foro de grupo y un chat. Se va a pedir, en primer lugar, a cada grupo que elabore una justificación al tipo de conocimiento que le ha correspondido (para, de, en la práctica), destacando sus ventajas y limitaciones. Posteriormente se abre un foro general donde cada uno de los grupos debe de enviar un mensaje resumido acerca de los resultados de su trabajo. Posteriormente participan los alumnos aportando su opinión acerca del valor de cada uno de los tres tipos de conocimientos para la docencia.

16 Innovación didáctica y formación del profesorado

JOSÉ TEJADA FERNÁNDEZ
Universitat Autònoma de Barcelona

«La innovación educativa es un fenómeno sumamente complejo, en gran medida inaprensible, sutil y controvertido, polivalente y susceptible de discurrir por direcciones no sólo distintas, sino incluso hasta contradictorias. Tiene muchas caras y dimensiones, implica al tiempo cuestiones sustantivas (qué se innova, por qué y para qué) y otras de carácter más procesual (cómo innovar, cuáles son las posibles condiciones y los mecanismos intervinientes en su generación, desarrollo, consolidación o fenecimiento). Por eso es resistente a cualquier afán simplista y esquematizador, sea del signo que fuere.»

ESCUDERO (1995: 18)

INTRODUCCIÓN

Cada día está cobrando más importancia la innovación educativa. Prueba de ello son las múltiples y variadas aportaciones al respecto, sobre todo en las últimas décadas. Esta preocupación va asociada a la propia naturaleza del fenómeno educativo, aunque hay algunos que nos la presentan en paralelo a la propia evolución de la sociedad, su progreso y desarrollo tecnológico. Sin restar importancia a este último aspecto, de lo que no cabe duda es que la innovación educativa en general, es consustancial con la propia finalidad de la educación: la mejora, el perfeccionamiento, tanto en su dimensión individual como social.

Cambiar y mejorar la realidad educativa de nuestros centros educativos, renovar en el mismo sentido la enseñanza, son inquietudes que cobran fuerza, bien sea a través de la presión social como desde la misma realidad educativa. Innovación que hay que asumir de entrada como un fenómeno complejo por la propia idiosincrasia del fenómeno educativo, sus componentes, sus interrelaciones, dependencias, etc.

Esto nos obliga a su acotamiento, puesto que no es lo mismo un cambio en educación que en cualquier otro campo. Su significado, naturaleza, finalidad y procesos implicados, como es obvio, no pueden ser necesariamente los mismos ni poseer idénticas características. Además, en el seno del propio cambio educativo existe a veces cierto confusionismo a la hora de utilizar términos tales como innovación, reforma, renovación. Muchas veces se les suele utilizar como sinónimos o expresiones equivalentes, más allá de considerar que son conceptos muy *resbaladizos* al implicar valores muy diversos según nos posicionemos.

1. CARACTERÍSTICAS DE LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA

1.1. La innovación didáctica como fenómeno del cambio educativo

Hablar de cambio educativo no es tarea fácil, incluso podría entablarse una larga discusión sobre lo que es y no es cambio. Todo ello dependerá de los criterios que se impliquen en tal tarea, cualitativos, cuantitativos o ideológicos. Conviene, en este sentido, centrar nuestra idea sobre el particular a partir de algunos de ellos, a sabiendas de que no necesariamente agotaremos la complejidad de este fenómeno.

1. En primer lugar, entendemos el **cambio educativo** como *cualquier modificación no evolutiva que se produce en la realidad educativa.* De tal forma que, a diferencia del simple cambio, bien sea natural, espontáneo o por azar, es la *intencionalidad* su característica fundamental. Intencionalidad de mejorar la eficacia y la eficiencia de la acción. Es decir, el cambio educativo se halla justificado cuando se realiza con la intención de que, al término del proceso del mismo, el sistema educativo resulte perfeccionado en cuanto a la realización de sus operaciones, destinadas a la consecución de unos objetivos educativos que previamente han sido establecidos.

De ahí que también el cambio sea siempre *positivo*, en virtud del carácter intrínseco de *mejora* que lleva implícito el término educación. El cambio por el cambio no se justifica, si no es en función de una opción de mejorar el estado previo existente y esto entraña cuestiones valorativas con relación a su justificación y legitimación, tanto social como ideológicamente.

Dicha intencionalidad implica una acción deliberada que comporta que el mismo sea *planificado* y no dejado al azar o producto de la improvisación. Más concretamente estamos apuntando a que dicho cambio configura un proceso, por cuanto en el mismo podemos distinguir: *a*) un *input*, insumo o aporte que entra en el sistema educativo procedente del entorno; *b*) un orden de momentos o *secuencias*, con una dimensión temporal; *c*) una transformación en el sistema receptor que significa mejoramiento, resolución de problemas u optimización de sus estructuras y procesos, y *d*) los efectos esperados o consecuencias derivadas de la referida transformación en relación con los objetivos del sistema.

Como tal podemos considerar que el cambio también es un fenómeno técnico en la medida que conlleva determinados patrones y procedimientos de acción y desarrollo, que se materializa en prácticas y/o tecnologías organizativas y personales. No obstante hay que advertir que en dicho proceso intervienen todo un conjunto de dimensiones y variables de todo tipo (político, cultural, axiológico, personal, institucional —Tejada, 1998) que hacen del cambio educativo un fenómeno complejo a diferencias de cambios en otros campos.

Por último, hay que tener en cuenta que el cambio no se da de forma aislada, ocurre en una realidad educativa que está compuesta por múltiples subsistemas interrelacionados entre sí. Quiere esto decir que el cambio afecta tanto a la macroestructura (sociedad, administración, etc.) como a la microestructura (órganos, personas, estructuras) e incide en distintos ámbitos.

2. Por otra parte, bajo la idea de cambio educativo subyacen una serie de conceptos que es necesario precisar. De tal forma que, cuando nos referimos a **reforma**, la consideramos como «una forma especial de cambio, que implica una estrategia planificada para la

modificación de ciertos aspectos del sistema de educación de un país, con arreglo a un conjunto de necesidades, de resultados específicos, de medios y de métodos adecuados» (Sack, 1981: 43); se puede considerar como un cambio a gran escala que afecta a la política educativa, a los objetivos, estrategias y prioridades de todo un sistema educativo, emana de las autoridades institucionales (políticas) deseosas de marcar las orientaciones de la escuela (Cros, 1996; Guarro, 2005).

Más específicos son Ducros y Finkelsztein (1996) cuando destacan que la reforma implica cambios fundamentales en las orientaciones de la política escolar, iniciada por el poder político central, se articula sobre una concepción de cambio social, afectando al conjunto o parte del sistema educativo.

Por su parte, Torre (1994) nos ofrece con mayor precisión su definición de reforma al subrayar que es «un cambio estructural del sistema educativo que parte de factores sociopolíticos, económicos, culturales y axiológicos, se regula a través de leyes y se vehicula mediante planes y programas». Aún más ilustrativa es su conceptualización cuando afirma que la reforma «es un proceso dirigido a modificar el marco general de la enseñanza, sus metas, su estructura y organización, teniendo su origen en factores socioculturales, políticos y económicos. Designa cambios curriculares amplios y fundamentales. Puede consistir en la reestructuración del sistema escolar o en la revisión general del currículum. Se trata de una modificación de gran amplitud que afecta a todo sistema educativo o a algunos de sus subsistemas, representando una mutación de índole estructural» (Torre, 1994: 44).

El término **innovación**, siendo de los más polisémicos, implica «una acción que comporta la introducción de algo nuevo en el sistema, modificando su estructura y sus operaciones de tal modo que resultan mejorados sus productos educativos» (Rivas, 2000:22). En ella el cambio afecta a la esencia (penetración en la interioridad de una realidad especialmente determinada). La innovación se identifica con una acción donde la clave está en el proceso más que en la naturaleza misma de lo que se introduce (Cros 1996: 58). Puede considerarse como «un cambio interno a la escuela que afecta a las ideas, las prácticas y las estrategias, la propia dirección del cambio, las funciones de los individuos que participan» (Estebaranz, 1994: 450), pero el mismo ha de ser nuevo (Smith, 2003) para el sistema en el que se introduce, aunque no sea original en sí mismo y exitoso (Morh, 2003; Hannan y Silver, 2005). Cuando alguien innova, cambia el estado de las cosas.

Es decir, la innovación va asociada con los intentos puntuales de mejora, con la práctica educativa, con el logro de mejor eficiencia, eficacia, efectividad y comprensividad en un contexto dado, más particular y más centrado en los agentes directos de la enseñanza. Tiene que ver, pues, con cambios en los procesos educativos y sus contextos más inmediatos de funcionamiento, cambios más internos y cualitativos, cambios específicos en los elementos curriculares hasta su internalización, orientados a la mejora y crecimiento personal e institucional (Tejada, 1998). «Si una experiencia de cambio no afecta a estos ejes fundantes, no se puede hablar en sentido propio de innovación, ya que sólo se tratará de una mejora del sistema vigente y no de su transformación» (Aguerrondo, 1995: 21).

Con ello queremos expresar que no es asumible reformas sin innovaciones y que pueden existir innovaciones que no necesariamente conduzcan a reformas educativas. De ahí que utilicemos el término innovación para referirnos a «dinámicas explícitas que pretenden alterar las ideas, concepciones, metas, contenidos y prácticas escolares, en alguna dimensión renovadora de la existente» (González y Escudero, 1987: 16-17), pero no necesariamente afectar al conjunto del sistema educativo.

Por último, conviene igualmente significar un término que en el ámbito que nos ocupa muchas veces pasa inadvertido y otras tantas se sobredimensiona. Nos referimos a **experien-**

cia innovadora. Conceptualmente son cambios menos complejos o duraderos, esporádicos y concretos en sus objetivos, pero la exigencia de institucionalización o internalización como característica definitoria de la innovación, los dejaría fuera del campo conceptual de esta última. No obstante, cabe resaltar que son un buen pie, comienzo o estrategia para desarrollar innovaciones; de hecho muchas innovaciones arrancan o se originan a partir de experiencias innovadoras previas a nivel de aula, que después, como mancha de aceite, se expanden por el sistema centro afectando al mismo. Si no acontece así, no podría afirmarse que se está propiamente innovando. Este tipo de ensayos innovadores están fuertemente condicionados por sus promotores y líderes, resultando difícil reemplazarlos, de ahí su dificultad de trascendencia o institucionalización.

1.2. La innovación como un fenómeno multidimensional

Cuando decimos que la innovación es un *fenómeno multidimensional* queremos destacar dos aspectos importantes en la misma. De una parte, que todo proceso de cambio está destinado a alterar diversos aspectos de la práctica educativa y por otra, que los procesos innovadores están configurados por dimensiones globales de orden tecnológico, político, personal, institucional. Dimensiones todas ellas que afectan a cualquier dinámica de cambio y cuyo desconocimiento arrastra a una comprensión muy parcial y simple de lo que es la innovación en sí y de su propio funcionamiento en la práctica.

Si nos situamos en el primer aspecto, estamos aludiendo a las **dimensiones sustantivas** de la innovación, y en este sentido hablamos de cambios en materiales, metas, estrategias, contenidos, patrones organizativos, etc. Con ello, estamos haciendo referencia a aquellos aspectos de la realidad y la práctica educativa sobre los que puede definirse una determinada innovación.

Así llegamos a las distintas tipologías al respecto. Cada autor destaca unas u otras dimensiones de acuerdo a los distintos componentes del sistema que más directamente afecta la innovación. En el Cuadro 16.1 hemos tratado de ubicarlas intentando buscar la correspondencia entre las mismas. En este momento obviamos su análisis. De todas formas hay que significar de cara a la lectura de la misma que la innovación puede ir dirigida sólo a algunas de las dimensiones que citan los autores, pero ello no conlleva que no tenga implicaciones en las demás. Así, por ejemplo, de acuerdo con la tipología de Fullan, tres dimensiones pueden ser identificadas en cualquier innovación al margen de quien elabore los materiales, defina los enfoques de enseñanza y decida sobre las creencias. Las tres difícilmente podrían considerarse de manera separada ya que «juntas representan los medios para lograr una meta o un conjunto de metas educativas particulares» (2002: 30).

Si reparamos en los *modos u operaciones implicados*, siguiendo la tipología de Havelock y Huberman (1980) podemos encontrar seis modos de operar en la innovación: 1) *adición*, cuando agregamos algo nuevo que resulta añadido al sistema educativo sin que sean alteradas las restantes partes o estructuras (la introducción de recursos o medios audiovisuales); 2) *reforzamiento*, intensificando los saberes y dominios de técnicas o reforzando formas de comportamiento en la misma línea de lo poseído (actualización o perfeccionamiento del profesorado); 3) *eliminación*, de un determinado elemento o modelo de comportamiento, hábito (exámenes, ciertas formas de competitividad); 4) *sustitución*, de un elemento por otro por reemplazamiento (un libro de texto por otro); 5) *alteración* de elementos, acciones, funciones, etc; 6) *reestructuración* que implicaría una nueva organización con los mismos elementos.

CUADRO 16.1 Dimensiones sustantivas de la innovación (adaptado a partir de Tejada, 1998: 33)

Autor/objeto-contenido	Infraestructura	Currículum	Estrategia
Miller (1967)	Organizativa	Instructiva	Metodológica
Miles (1973)	Mantener límites Temario-extensión Tiempo	Objetivos instructivos formativos Valores, normas	Procedimientos Definición de roles Estrategias-relación de partes Metodologías Conexión sistemas
Marklund (1974)	Estructura escuela	Objetivos Contenidos	Métodos pedagógicos
Fullan y Pomfret (1977)	Cambios estructurales organización formal	Cambio asignaturas Cambio conocimiento, comprensión.	Cambios estructurales funciones y relaciones funcionales Internalización del cambio
Morrish (1978)	Hardware	Software	Relaciones interpersonales
Dalin (1978)	Organización y administración	Instructivo: objetivos y funciones Innovación del currículum	Roles y funciones relacionales.
Leithowood (1981)	Materiales instructivos Instrumentos evaluación Tiempo	Presupuestos base y aspiraciones Objetivos Contenidos	Conducta entrada alumnos Estrategia enseñanza Experiencia aprendizaje
González (1989)	Contexto	Contenidos Evaluación Necesidades	Relaciones Estrategias
Garant (1996)	Nuevos productos Nuevos públicos	Nuevas misiones Nuevos métodos	Nueva organización Nuevos actores y relaciones entre actores Nuevas estrategias
Eisner (1998)	Dimensión estructural u organizativa	Dimensión curricular y pedagógica (medios, recursos, contenidos)	Dimensión intencional (metas propósitos)
Fullan (2002)	Materiales didácticos	Enfoques didácticos	Alteración creencias

Según la *intensidad del cambio* producido en el docente podemos hablar de tres tipos de innovación: 1) Innovaciones *marginales*, que no producen modificaciones esenciales en el rol del profesor, pero sí en otros elementos del sistema (uso de material nuevo, sistema de examen, disposición de espacios escolares); 2) *Adicionales* en las que no se transforma el rol del profesor pero sí los métodos (en los contenidos del currículum, en las estrategias pedagógicas y procesos docentes, en las actividades educativas y procesos discentes); 3) *Fundamentales*, cuando llegan a transformar el rol docente y de un expositor pasa a ser un animador, facilitador, etc. (en los roles y las relaciones, en los valores y los fines...).

En consonancia con Miles y Ekholm (1985) y Cros (1997), también podría caracterizarse la innovación según su *impacto* referido a si los límites del cambio son amplios o estrechos; su *tamaño*, o complejidad relativa del cambio desde el punto de vista de los agentes que lo ejecutan y su *escala*, referida al número de unidades o niveles del sistema educativo que están afectadas por el mismo (véase Figura 16.1).

En esta misma dirección podemos describir cuatro tipos de cambios a partir de dos ejes (profundidad y extensión) (Eckel y Kezar, 2003) cuya resultante sería: a) *cambio por ajuste*, referido a modificaciones o extensiones para mejorar las prácticas existentes, su incidencia es limitada; *b*) *cambio aislado*, es profundo pero referido a un programa o área concreta, no es generalizado ni extenso; *c*) *cambio epitelial*, referido a cambios que son extensos pero poco profundos, y *d*) *cambio transformacional*, referido a aquellos cambios profundos y extensos o generalizados.

Además de las dimensiones sustantivas de la innovación, toda innovación está afectada por otras dimensiones que configuran su razón de ser y su funcionamiento. Si en principio, el interés por la innovación se centró precisamente a partir de las dimensiones estudiadas, hoy día, nadie duda ya de esa visión parcial de la innovación, de la necesidad de asumir la

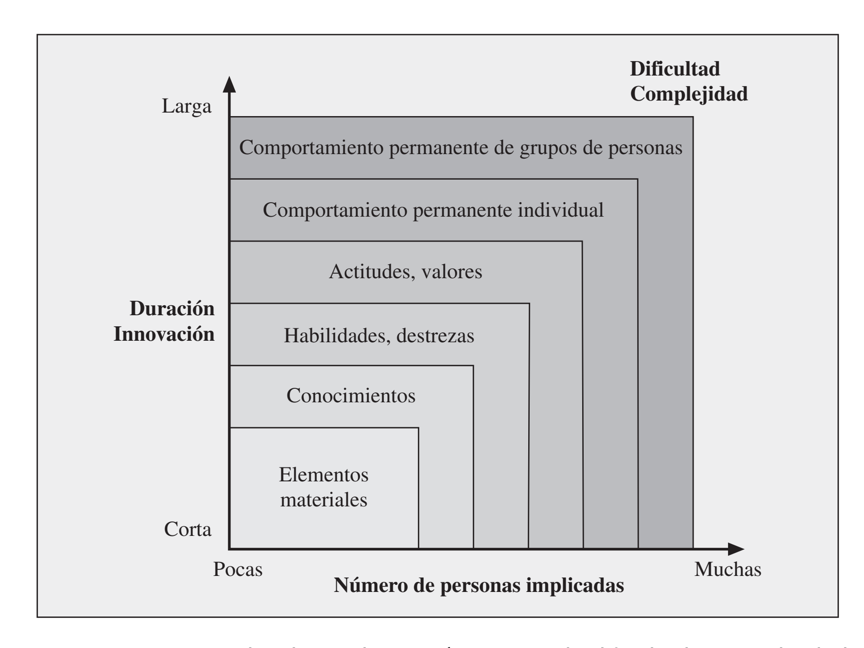


FIGURA 16.1. Niveles de cambio según criterio de dificultad y complejidad (Torre, 1994: 109).

influencia de otras dimensiones, y de hecho los distintos modelos teóricos sobre la innovación destacan que en la misma se da la presencia de otras dimensiones. Nos estamos refiriendo a las dimensiones sociopolítica, tecnológica, cultural y biográfica.

La **dimensión política** queda justificada por cuanto cualquier proceso de cambio está intrínsecamente comprometido con opciones ideológicas y axiológicas, más o menos manifiestas o evidentes. La innovación surge, se realiza y se legitima en un contexto mucho más amplio que el sistema educativo, cual es el sistema social. Además este incide en el desarrollo práctico de la misma en el centro. En éste confluyen grupos e individuos con distintos intereses, valores, informaciones, percepciones (profesores, alumnos, padres, administración, técnicos). Bajo esta perspectiva lógicamente «no hay innovaciones asépticas, producidas y desarrolladas al margen de opciones de valor, sino innovaciones construidas y definidas al amparo de contextos socioeconómicos, políticos e ideológicos que las legitiman» (González y Escudero 1987: 21).

La **dimensión tecnológica** nos remite a la necesidad de considerar el conocimiento sistemático y organizado para poder mejorar los procesos de cambio, puesto que difícilmente podríamos diseñar e instrumentar proyectos de mejora, diseminarlos, apoyar su desarrollo, realizarlos en las aulas y evaluarlos sin la consideración de esta dimensión. Es decir, la innovación también es un fenómeno técnico, conlleva determinados patrones y procedimientos de acción y desarrollo que se materializarán en prácticas y/o tecnologías organizativas y personales, como ya hemos apuntado.

La innovación ocurre en coordenadas institucionales bien definidas —centros y aulas—. Con ello llegamos a la **dimensión situacional** de la innovación. El centro educativo como tal, definido por unos rasgos específicos, donde se dan presencia grupos de presión, con intereses y metas distintos, como ya aludíamos, se constituye en un contexto cultural que ejerce una influencia directa sobre los procesos de innovación, cobrando cada día más protagonismo. De hecho, una innovación no se desarrolla de la misma manera en todos los centros educativos. El clima institucional, las variables ecológicas, el estilo propio de la vida del centro, los recursos, las relaciones intra y extra institucionales, así como las presiones externas, se convierten en un filtro a través del cual cualquier innovación será adaptada y redefinida a partir de esas peculiaridades.

Es precisamente esta dimensión la que ha cuestionado la innovación pensada y dirigida desde fuera del centro, en la que se considera esta institución como una organización burocrática. Sin entrar en la problemática que esto implica y los modelos teóricos de innovación al respecto (centro-periferia, sobre todo) lo que queremos indicar es que cualquier innovación que no considere esta dimensión tiene serias dificultades de cara a su probable éxito.

Por último, la **dimensión personal o biográfica** queda caracterizada por los modos de actuar, estructuras de pensamiento, creencias, conocimientos teórico-prácticos, etc. de los profesores. El profesor no es sólo el intermediario o ejecutor de la innovación impuesta, como algunos han querido verlo, sino que es un mediador de la innovación; él va a interpretar y redefinir el cambio a partir de sus reconocimientos, de su forma de pensar y concebir la enseñanza, tornándose en el agente principal de la misma (Tejada, 1995, 1998).

1.3. Naturaleza procesual de la innovación

Independientemente de la pluralidad de dimensiones constitutivas de la innovación, no cabe duda que también la misma debe ser considerada como un complejo conjunto de procesos y estrategias implicadas tanto en su construcción como en su desarrollo.

La innovación no es algo estático, como un producto acabado y replicable, sino que supone un conjunto articulado de acontecimientos, actividades variadas y estrategias complejas en las que existen relaciones dinámicas y transformadoras. De ahí que podamos hablar de procesos de innovación.

Smith (2003) es muy ilustrativo cuando relaciona el proceso de innovación con otros términos afines, hasta el punto que dicho proceso de generación de ideas puede ser directamente inteligible, tal como puede verse en la Figura 16.2.

Tenemos que asumir en este orden de cosas que no está siempre claro, como ya hemos apuntado, si la innovación es un acto de creación o de adaptación (Hannan y Silver, 2005), por cuanto lo que se introduce ha de ser algo nuevo para el sistema receptor, pero no necesariamente original.

Con ello queremos decir, que más allá del producto hemos de centrarnos en el proceso de la misma. Proceso que va desde que se percibe la necesidad de cambio hasta la respuesta dicha necesidad, su verificación y satisfacción. Todo ello es constitutivo de la vida de una innovación. Por tanto, podemos pensar que su dinámica implica que la podamos analizar y describir en términos de fases, etapas o pasos, sin que esto conlleve automáticamente linealidad, dichas fases mantienen relaciones flexibles y débiles, de manera que es impensable concebir la innovación con etapas independientes entre sí. De tal forma que, por ejemplo, si pensamos en la fase de evaluación no podemos concebirla como algo puntual que ocurre al final del proceso de innovación, sino que la misma está conectada con las demás fases, de modo que cualquier plan de evaluación de una innovación contempla desde los primeros pasos de la misma hasta el final de la implementación. A no ser que estemos evaluando sólo y exclusivamente el producto de la innovación, con lo cual perdemos toda la riqueza de información derivada del propio proceso de innovación.

Es decir, el fenómeno de la innovación no puede ser contemplado como algo realizable en una serie de etapas independientes entre sí y perfectamente delimitadas, máxime si tenemos en cuenta que el proceso de innovación varía ampliamente en cada caso particular. Además, el proceso innovador presenta matices diferenciales según se trate de cambios fundamentales o parciales, bien sean estos confinados dentro de los límites de un único centro

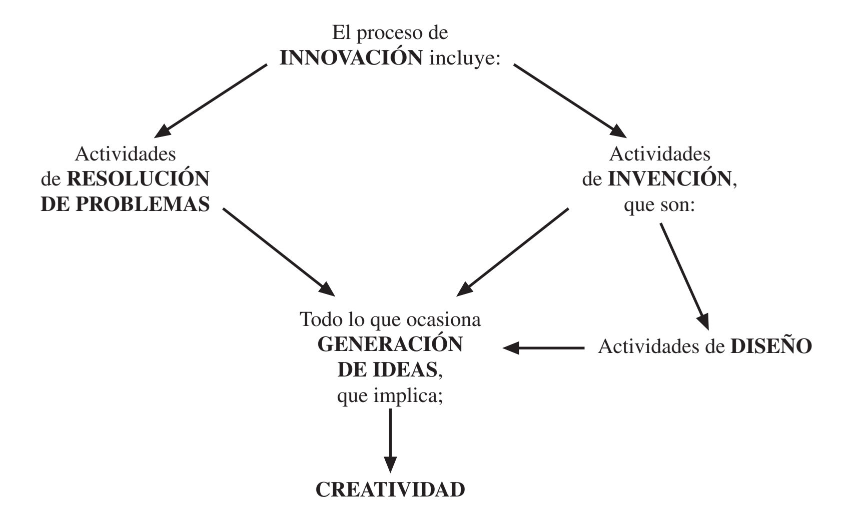


FIGURA 16.2. Relación de términos con innovación (Smith, 2003).

educativo, introducidos con carácter experimental o extendidos inicialmente. Tampoco hay que olvidar que la innovación como proceso no se agota en los profesores, el currículum, la enseñanza, hay que tener presente que existen otros factores de carácter colectivo y global (dimensión cultural y personal, fundamentalmente). En este sentido destaca Fullan (1986) tres factores críticos: *a*) el tipo de cultura o clima institucional; *b*) la función de perfeccionamiento profesional de los agentes, y *c*) el papel activo del director.

Desde esta óptica, pues, podemos adentrarnos en el proceso de innovación, asumiéndolo de entrada como un proceso complejo, no racional, donde la incertidumbre es un factor de competencia que implica aprendizaje colectivo y trasgresión de reglas e institucionalización, además de conllevar riesgos e implicar de manera diferencial a diferentes protagonistas en el mismo, convirtiéndose los utilizadores en los propios actores de la innovación.

Al margen de las distintas perspectivas teóricas desde las que se aborda la innovación, la literatura nos muestra que hay un acuerdo en que existen unas fases y procesos, los cuales demandan atención si se pretende introducir alguna innovación. No obstante, la delimitación e importancia atribuida a cada fase sí que depende precisamente de la perspectiva teórica en que nos ubiquemos.

Destacaremos, como usualmente se viene haciendo, cinco fases, que con carácter general analizamos: *a*) *planificación*; *b*) *difusión o diseminación*; *c*) *adopción/adaptación*; *d*) *implementación-desarrollo*, y *e*) *evaluación*:

a) En la fase de **planificación** se requiere previamente del estudio de la situación y necesidades sobre la realidad educativa en la que se va actuar, así como la determinación del contenido de la innovación. Implica los pasos a seguir, las implicaciones personales u organizativas, los recursos, etc. Exige una disposición flexible hacia soluciones racionales e interactivas, diseño, establecimiento de prioridades de acción, elección y explicitación de los objetivos a cubrir. También exige el establecimiento de las funciones de los agentes implicados, la temporalización en los pasos a realizar, los recursos y disposiciones necesarias, etc.

b) La fase de **difusión o diseminación** tiene que ver con la manera de transmitir un proyecto de innovación a la práctica (si es que el proyecto es externo al centro donde se quiere innovar).

c) La fase de **adopción/adaptación** se centra en la reacción por parte de los sujetos que han de llevar a cabo la innovación. En esta fase se considera tanto las reacciones individuales como institucionales. Aunque no se distingue muchas veces esta fase de la anterior es importante destacar los aspectos diferenciales sobre todo por la importancia de las estrategias que se implican en cada una de ellas. Comportaría básicamente la superación de los obstáculos o resistencias con los que la innovación puede encontrarse, facilitando para ello los recursos y competencias necesarias en los que tienen que ejecutarla. Añadimos adaptación en esta fase porque no siempre se trata de reproducir una innovación existente en una realidad concreta (como sustentan algunos modelos de innovación), sino que muchas veces se adapta o adecua a las circunstancias específicas en las que se introduce. Implica la disposición de elementos y recursos contextualizadamente tomando como referencia la propia realidad.

d) La fase de **desarrollo o implementación** implica la puesta en marcha de los pasos previstos en la planificación; es decir, el paso a la práctica de la innovación, su actualización.

e) La fase de **evaluación**, no necesariamente hemos de contemplarla como final del proceso innovación. Si bien en un contexto de cambio planificado la evaluación

constituye un momento final, también es un proceso, puntual y longitudinal, sumativo y/o procesual, a través del cual se trata de ofrecer información sobre los resultados derivados del proceso de innovación. Los procedimientos y técnicas a utilizar, así como el uso de los datos obtenidos podrán definirse y concretarse, igualmente, de acuerdo a los modelos de innovación con los que estemos trabajando.

2. EL PROFESOR COMO AGENTE DE INNOVACIÓN

El desarrollo de toda innovación exige la consideración de la dimensión personal como hemos apuntado, por cuanto la puesta en práctica depende de los actores del cambio, particularmente del profesor.

Reparar, pues, en el papel del profesor en la innovación es una necesidad ineludible. No sólo para poder descubrir los procesos personales implicados en el cambio y diseñar las estrategias más idóneas para que éste sea viable (Tejada, 2002), sino también por cuanto la atención al contexto y los actores, con sus necesidades, intereses, relaciones... Hace necesario acomodar-adaptar y gestionar el propio proceso de manera peculiar en sus fases de difusión-adopción-implementación y evaluación. Como destaca Torre (1994: 171) «el profesor constituye por sí sólo un verdadero subsistema de otros subsistemas como la innovación o la educación. Su pensamiento sobre la innovación, concepción educativa, expectativas, intereses personales y profesionales, sentimientos, entorno familiar, formación recibida, aptitudes, resistencia al estrés, etc. conforman un cuadro complejo como variable de una situación a otra. La innovación terminará siendo aquello que los profesores hagan de ella».

2.1. El papel del profesor en la innovación

El papel del profesor en la innovación es dependiente de la ubicación teórica en la que nos posicionemos. De hecho podemos catalogar a este protagonista, no exclusivo de la acción, como *ejecutor, implementador o agente curricular* (González, 1987; Tejada 1995).

Como puede apreciarse en el cuadro de síntesis presentado (Cuadro 16.2), quedan diferencialmente establecidos los diferentes papeles de acuerdo a la perspectiva teórica de la innovación en la que se ubican: tecnológica en la línea positivista, cultural en la línea interpretativo-fenomenológica y sociopolítica en la línea sociocrítica.

En el primer caso, el profesor como *ejecutor*, éste no influye en la innovación, por cuanto el mismo se limita a desarrollarla en la práctica fidedignamente, siguiendo las pautas marcadas por los expertos diseñadores de ella. Bajo esta concepción tecnológica, el profesor tiene un papel secundario en los proyectos innovadores, donde el protagonista principal es el experto-diseñador, responsable máximo de la identificación de problemas, el diseño y evaluación. El papel del profesor se limita a ejecutar las prescripciones precisas del cuerpo técnico y administrativo, consumidor de innovación y adoptante. La relación jerárquica, pues, es clara, y la dependencia y subordinación del profesor al experto manifiesta.

En el segundo caso, el profesor como *implementador,* éste empieza a cobrar importancia. Deja de ser un mero intermediario para pasar a ser un mediador y vehiculador de la innovación. En esta concepción cultural, el profesor no aplica o pone en práctica un proyecto innovador dado, sino que lo filtra y lo redefine de acuerdo a las demandas específicas de su contexto de actuación. Puede considerarse, no obstante, que su papel es secundario, por cuando queda excluido del diseño, aunque no es un mero consumidor de proyectos. Esto

CUADRO 16.2. Papel del profesor en los procesos de innovación (Tejada, 1995)

Ejecutor	Implementador	Agente curricular
Desarrollar fidedignamente un proyecto.	Implementador activo del proyecto.	Sujeto que filtra y redefine proyectos.
Papel secundario: excluido del diseño, instrumento de desarrollo, consumidor de proyectos, adoptante.	Papel secundario: excluido del diseño, instrumento de desarrollo, adaptante del proyecto.	Papel primario: participa en el diseño, rediseña, reinterpreta en su contexto, toma decisiones, construye innovación.
Relación jerárquico burocrática, dependencia del experto, avalado por el experto.	Relación de cierta dependencia, no autonomía, apoyo en el experto en el proceso de puesta en práctica	Relación colaborativa, autonomía, diferenciación funcional, comunicación, coordinación.
Resistentes.	Incapaces, nuevos roles: capacitación y creación de condiciones de éxito.	Innovadores y capaces, cualificados profesionalmente.

significa que aún existe una cierta dependencia del experto y no tiene suficiente autonomía en el desarrollo de la innovación. Dicha visión se fundamenta igualmente en que el profesor es incapaz por sí mismo de innovar, necesita del experto y de cualificación específica. Con todo, bajo este rol también queda afectada la función del experto que se deriva más hacia el asesoramiento. La relación entre ambos también queda modificada, siendo el diálogo y la comunicación entre ellos la base del desarrollo del cambio.

Por último, el profesor como *agente curricular*, nos evidencia directamente que este profesional no sólo es un técnico capaz de innovar, sino que es un sujeto que filtra, redefine lo dado desde fuera o diseña nuevas innovaciones desde dentro, adquiriendo en este planteamiento todo el protagonismo. Su papel es primordial en conexión, si ha lugar, con el experto, rompiéndose la relación jerárquica de dependencia. Participa en el diseño, reinterpreta el currículum en su contexto, toma decisiones en funciones de las necesidades derivadas de la práctica. En una palabra, construye la innovación. Para ello cuenta, con un alto nivel de autonomía, diferenciándose de otros agentes de innovación, con los cuales se puede coordinar y trabajar en equipo.

2.2. Hacia el perfil del profesor investigador-innovador

A la luz de lo expuesto, se torna necesario realizar algunos comentarios por cuanto de la conceptualización teórica se desprenden algunas implicaciones para la práctica innovadora.

De lo que no cabe duda es que hoy día es inconcebible el profesor como mero ejecutor de proyectos de innovación. Actualmente se cree en un profesor transformador de diseños según su propia situación, su contexto de funcionamiento, con lo cual estaríamos posicionándonos en torno al profesor como implementador y agente curricular.

Esta asunción nos remite automáticamente a la concepción del profesor como investigador-innovador en el aula. Ello conlleva asumir un rol profesional diferente, a la par que nos obliga a perfilar su papel en dicho ámbito. Dado que sería prolijo caracterizar dicho perfil,

incluso puede escapar a los propósitos de este trabajo, hay que realizar algunas consideraciones y puntear brevemente algunos de sus rasgos.

En primer lugar, hay que reparar en nuestra realidad, cambiante y de implementación de toda una seria y necesaria reforma del sistema educativo, que en la actualidad puede caracterizarse en relación con la actuación del profesor por:

a) la *necesidad del cambio*, lo que implica un cambio de actitud y adquirir nuevas competencias profesionales;
b) la *aplicación práctica de la investigación-acció*n, como elemento de mejora de la propia práctica profesional y por tanto la innovación;
c) el *trabajo en equip*o, lo que le exige nuevas destrezas sociales (el profesor aislado en su aula no tiene sentido hoy día, por las propias exigencias del desarrollo curricular). Todo ello configura una nueva concepción del centro educativo y su sistema relacional, valores y estructuras;
d) la *existencia de otros protagonistas* (familia, medios de comunicación, otros profesionales) con los que tiene que relacionarse;
e) la *presencia de otros medios* (las nuevas tecnologías), que le permiten liberarse de la rutina, dejar a un lado los planteamientos memorísticos-tradicionales.

En una palabra, el profesor de hoy, por las exigencias de su práctica, es un profesional que toma decisiones, flexible-libre de prejuicios (actitud de anteponerse y rectificar a tiempo) comprometido con su práctica (reflexiona sobre la misma y aporta elementos de mejora), que se convierte en un recurso más para el grupo (Tejada, 1995:26).

Y esto no es gratuito. Es más en el perfil que se explicita en la Reforma del Sistema Educativo que se vive actualmente en España, como consecuencia de la asunción de esta realidad, queda claramente caracterizado el nuevo profesional, que quedaría definido por: *a*) espíritu innovador; *b*) flexibilidad; *c*) trabajo en equipo; *d*) conocimientos tecnológicos; *e*) cree en su profesión, y *f*) sentido de la responsabilidad y compromiso.

Al margen de cualquier comentario de lo especificado, lo que sí parece cierto es que este nuevo profesional, con mayor prestancia y reconocimiento social, debe desarrollar una actitud crítica frente a su manera de enseñar, contrastar la teoría y la práctica educativas a partir del estudio reflexivo y desarrollar actitudes colaborativas.

Este perfilamiento integra toda una serie de conocimientos, capacidades, habilidades-destrezas, actitudes. Dado que el listado puede ser muy extenso, a la par que unas pueden integrar o exigir otras, vamos a concretarlo en torno a las más relevantes (Tejada, 1998, 2002):

a) *Conocimiento del entorno*. El profesor actual no puede limitarse en su actuación profesional a las cuatro paredes del aula, sino que necesita actuar a partir de la consideración de contextos más amplios (el centro educativo, el entorno social envolvente y el contexto social general). Es más, no basta con la consideración de éstos, sino que se necesita la interacción con los mismos (resto de profesores, padres, representantes sociales, laborales, entidades, etc.). Su conocimiento, comprensivo y a la vez crítico, le permite adaptarse a las necesidades y tener la respuesta idónea en relación con las demandas derivadas de aquellos.
b) *Capacidad de reflexión sobre la práctica*. La reflexión es una necesidad en la innovación por cuanto la misma permite tener conciencia de cada uno de los pasos en el proceso, por pequeños que sean, tanto en la planificación, desarrollo y evaluación, para que éstos se conduzcan adecuadamente.

c) *Actitud autocrítica y evaluación profesional.* La evaluación se convierte en el principal recurso para guiar la innovación. Una evaluación entendida más como mecanismo de mejora y calidad de los procesos de cambio, que como control de los mismos. Incluye a los agentes y permite que los mismos reconduzcan su propia actuación en la dirección exigida por el proceso. Para ello se necesita una actitud autocrítica, donde el cambio de actuación profesional y personal derivado de la misma sea vivido igualmente como una necesidad del propio proceso de innovación.

d) *Capacidad de adaptación a los cambios* (flexibilidad). El nuevo profesional investigador-innovador debe estar predispuesto a asumir el cambio como una constante de su actuación. La rutina es un refugio y evidencia rigidez, será la actitud flexible la condición fundamental para el éxito y el fomento de la innovación.

e) *Tolerancia a la incertidumbre, al riesgo y la inseguridad*. El profesional que estamos aludiendo se caracteriza por superar las resistencias provocadas por el miedo al cambio, la incertidumbre que provoca, el riesgo que conlleva y la inseguridad personal y profesional que se deriva de los nuevos retos. Así pues, frente a la seguridad y certeza de lo conocido, provocadoras de actitudes inmovilistas, se necesita una actitud tolerante y flexible con la innovación para poder avanzar. Es esta una actitud diferencial muy significativa entre el innovador y el resistente.

f) *Capacidad de iniciativa y toma de decisiones*. Consecuentemente con todo lo anterior, se necesita una capacidad de iniciativa y de toma de decisiones como motor del propio proceso. No se puede ser pasivo en el mismo, ni dependiente de otros. El profesor innovador-investigador tiene su propio protagonismo, ineludible, a la hora de afrontar el proceso de cambio. Ha de actuar no por inercia, sino bajo el presupuesto de la autonomía profesional y fundamentado en su capacidad reflexiva, crítica, evaluadora, que son los facilitadores de su acción.

g) *Poder-autonomía para intervenir*. No se trata tanto de una condición derivada del contexto para la actuación profesional, siendo importante y necesaria, cuanto de la capacidad del propio profesional para poder acometer procesos de innovación. Esto es posible en la medida que se dan el resto de características que venimos comentando. Es decir, no basta con que el sistema de actuación permita la autonomía, sino si el profesional dentro del mismo es capaz de desarrollar dicha intervención de manera eficaz y en correspondencia con las exigencias del propio proceso de innovación.

h) *Trabajo en equipo*. Los procesos de innovación, por su complejidad y sus implicaciones, al integrar proyectos comunes, síntesis del conflicto de intereses y de las necesidades contextuales, exigen el trabajo en equipo tanto en su planificación como en su desarrollo y evaluación. Aunque pudiera resultar paradójico en relación con lo que acabamos de decir respecto a la autonomía, no podemos asumir que el profesor trabaje aisladamente, sino al lado de otros profesionales y protagonistas de la acción con los que interacciona. De ello se derivan nuevas habilidades o destrezas sociales con las que debe contar, sin las cuales difícilmente pueden acotemerse procesos de esta naturaleza.

i) *Voluntad de autoperfeccionamiento*. En la medida en que este profesional asume las características que venimos describiendo, se subsume la voluntad de autoperfeccionamiento. Es decir, desde el momento en que es un inconformista con lo dado, se siente motivado a buscar nuevas formas de actuación en aras a la mejora de su práctica, queda abocado hacia la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades, procedimientos y actitudes para dicha actuación personal y profesional. De hecho, esta

inquietud predispone a nuevos procesos de innovación, convirtiéndose, a la vez, en un motor de la misma.

j) *Compromiso ético profesional*. Todas y cada una de las características presentadas, necesarias para la asunción de procesos de innovación, comportan implícitamente una actitud de mejora. Si el profesor se siente comprometido ética y profesionalmente, podrá ser, no sólo capaz de implicarse en procesos de cambio, sino también acometerlos con garantías de éxito.

Con el nuevo protagonismo como profesional necesita nuevas competencias (saberes: saber, saber hacer, saber estar y saber ser) para desenvolverse adecuadamente en tales contextos complejos, donde la *reflexividad y la indagación* deben ser unas de sus pautas fundamentales de actuación frente a la rutina. En este sentido, brevemente podemos apuntar en torno a competencias *tecnológicas* (saber hacer o utilizar las herramientas de las nuevas tecnologías educativas), competencias *sociales y de comunicación* (feed-back, procesos de grupo y trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, saber-hacer social y comportamental), competencias *teóricas* (nuevos conocimientos y nuevas teorías del aprendizaje en situaciones profesionales), y competencias *psicopedagógicas* (métodos de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia informatizadas, métodos de tutoría y monitorización en situación de autoformación, orientación profesional, técnicas de desarrollo profesional, métodos de individualización del aprendizaje).

En síntesis, de alguna forma estamos apuntando a un perfil profesional (Sangrà, 2001) en la línea de un profesorado: *a*) más colaborador que solitario; *b*) tendría que fomentar/promocionar la participación; *c*) tendría que reconocer/aceptar el hecho de que ya no tiene la posesión del conocimiento; *d*) con habilidades organizativas importantes; *e*) abierto a la experimentación, y *f*) con la capacidad/habilidad de modificar su metodología.

3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA INNOVACIÓN

Las consideraciones realizadas con anterioridad al igual que el establecimiento del perfil sobre el profesor innovador, nos abocan indefectiblemente a la formación de este agente de innovación. Formación, que puede justificarse desde distintos puntos de vista y que exige implícitamente la asunción madurativa como profesional.

En primer lugar, cabe asumir que las necesidades formativas, desde la óptica del desarrollo profesional, cambian según los contextos y las diferentes etapas de su carrera profesional. Por tanto, antes de elaborar cualquier programa o estrategia de formación es imprescindible diagnosticar los factores implicados en cada momento madurativo y etapa de la carrera docente para tener una evaluación clara, precisa y realista de las necesidades formativas de dicho profesional (necesidades individuales) y su propio contexto (necesidades sociales). Esto significa, en claves de Leithwood (1992), que la formación ha de integrar la personalidad y la carrera profesional juntamente con las competencias específicas que son las que le darán cierta pericia al docente para desarrollar profesionalmente su función.

En segundo lugar, igualmente resulta imprescindible a la hora de acometer cualquier proyecto de cambio la consideración de tales factores imbricados, inherentes al mismo, y que afectan igualmente al desarrollo profesional. Su desconocimiento acarrea dificultades serias y a veces insalvables a la hora de planificar, implementar, desarrollar, evaluar o gestionar dicho proceso de cambio. Esto implica, pues, también asumir definitivamente la for-

mación para la innovación; es decir, de nuevo nos enfrentamos con necesidades formativas y no formativas específicas ante tales proyectos de cambio que son necesarias satisfacer.

Pero, aún más, podemos llegar, aunque resulte paradójico, a abordar el propio proceso de innovación como un proceso de formación del profesorado, convirtiéndose el mismo en una muy buena estrategia a tal fin, beneficiándose ambos. Como destaca Torre (1994: 172), cuando se plantea dicha paradoja: «el formar para innovar e innovar para formar», «el trasfondo es la doble realidad del profesor como innovador o agente de innovación al tiempo que beneficiario de la misma al mejorar personal y profesionalmente». Incluso, nos destaca que ambos son dos procesos, que más allá de hacerlos ir en paralelo, hay que integrarlos en una espiral continua donde se ha de plantear la formación no como algo puntual sino como un proceso de cambio y el cambio como crecimiento personal, de manera que el docente va incrementado tanto su saber, saber hacer y saber estar cada vez que se inserta en un proceso de innovación, sobre todo a través de procesos de reflexión y análisis del contexto, planificación de la actuación, así como en la búsqueda de estrategias de implementación y evaluación del proceso y resultados.

Coincidimos totalmente con este autor cuando en relación con lo dicho sintetiza de la manera siguiente: «Formar para innovar equivale a aprender; esto es, capacitar para introducir el cambio y mejorar en el proceso de enseñanza aprendizaje. Preparar para innovar significa disponer de los conocimientos, las habilidades y actitudes de mejora profesional permanente. Planteado en estos términos, no es posible concebir la formación de otra forma que no sea la de innovar o capacitar para el autoaprendizaje profesional» (Torre, 1994: 173-174).

Estas consideraciones nos catapultan a una nueva problemática compleja *per se* en cuanto que entraña o implica un conjunto importante de factores relacionados con las teorías o principios de la formación del profesor en consonancia con la conceptualización de este profesional y sus necesidades formativas en cada momento, los propios contenidos de la formación, los modelos de formación —su evolución, relevancia e idoneidad según su consideración—, el contexto de formación —su organización y clima necesario—, las fases de dicha formación, las estrategias metodologías o modalidades formativas, los apoyos y recursos necesarios —humanos, materiales o funcionales—. Eludimos su análisis, por cuanto escapa a los propósitos de nuestro trabajo, pero ello no es óbice para al menos plantear, en relación con los procesos de cambios, los principios que deben sustentar-guiar dicha formación (con lo cual estamos apuntando hacia un modelo de formación) y las estrategias más idóneas en relación con la misma.

3.1. Principios en la formación para la innovación

Marcelo (1994: 184 y ss.) bajo una conceptualización de la formación del profesorado entroncada con la mejora educativa, tanto a nivel de aula como de centro (Fullan, 1990), nos destaca siete principios subyacentes en la misma:

a) *Proceso continuo*, aunque conformado por diferentes fases, ha de mantener unos principios éticos, didácticos y pedagógicos independientes de los niveles de formación.
b) *Integración en procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular*. La misma debe ser concebida como una estrategia para facilitar la mejora educativa.
c) Conexión de los procesos de formación del profesorado con el *desarrollo organizativo* de la escuela.

d) Articulación-integración entre *contenidos* propiamente académicos y disciplinares y la *formación pedagógica* de los profesores.
e) Integración teoría-práctica.
f) *Isomorfismo* entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente se le pida que desarrolle.
g) *Individualización* como elemento de integración del programa de formación, en atención a sus necesidades, expectativas personales y profesionales.

Estos principios, pues, posibilitan al profesor dejar el rol de mero consumidor de conocimiento para convertirse en generador del mismo y actuar como agente de cambio en lugar de sujeto de éste.

Por nuestra parte, participando de los principios anteriores, queremos plantear otros tantos, con un propósito complementario, desde la misma óptica de posibilitar formación en y para la innovación (Tejada, 2002). En este sentido, sintéticamente quedan reflejados como sigue:

a) *Perfil flexible*, teniendo en cuenta las necesidades de actuación, reconversión y cambio de niveles.
b) *Formación inicial* como primer peldaño de la vida profesional.
c) *Formación permanente* en relación con la realidad profesional.
d) *Equilibrio* entre contenidos científicos y psicopedagógicos-didácticos.
e) *Competencia* entre distintas instituciones de formación (centralización-descentralización).
f) El receptor de la formación permanente no es el profesor individual sino la *institución educativa*.
g) *Integración* de asesores externos en la institución formativa (eliminando paternalismos u otras actitudes).
h) Proyecto formativo como consecuencia de la *práctica* (respuesta a necesidades y solución de problemas).
i) *Interconexión* entre instituciones formativas, de apoyo, recursos, etc.
j) Proveer *espacio y tiempo* para la formación.

Esta manera de entender la formación del profesorado nos obliga a indicar cómo ha de ser la misma. En esta dirección, sencillamente apuntamos que ésta ha de integrar tanto los conocimientos sobre la enseñanza (nivel aula), el desarrollo organizativo (nivel centro), la innovación curricular y el desarrollo profesional en dichos niveles, bajo el supuesto que venimos sustentando a lo largo de todo este trabajo de la escuela como unidad básica de cambio.

3.2. Algunas estrategias innovadoras de formación docente

Más allá de la consideración de las diferentes modalidades o tipologías de acciones formativas que podrían articularse con relación a las estrategias formativas (presenciales, semipresenciales, a distancia, cursos e-learning, teleformación, en el centro, con asesoramiento, sin asesoramiento, cursos divulgativos, cursos centrados en problemas de la práctica profesional, investigación, desarrollo de proyectos de innovación, etc.), podemos apuntar en primer lugar desde las **finalidades, funciones y el contexto de actuación** en nuestra clasificación de las estrategias formativas (Figura 16.3).

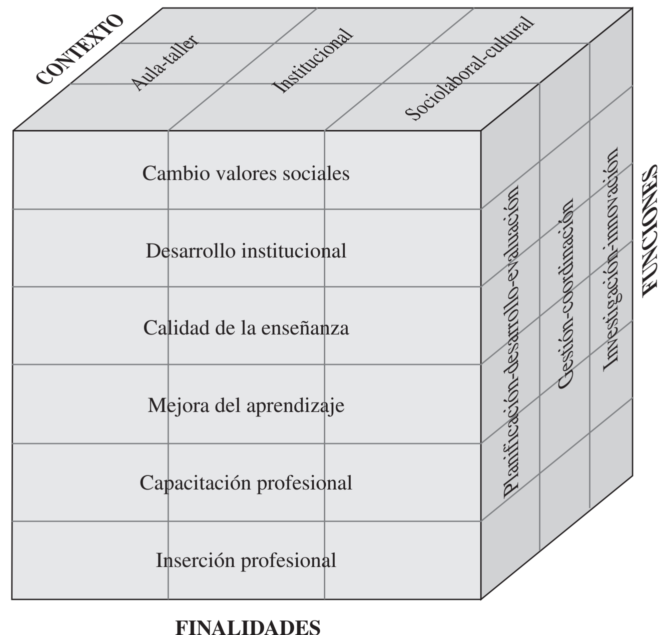


FIGURA 16.3. Modelo integrador de estrategias formativas

La resultante de este primer criterio clasificatorio, como puede apreciarse en la figura anterior, nos permite establecer el siguiente tipo de estrategias formativas de acuerdo a:

a) Las *funciones*: estrategias referidas a la planificación, al desarrollo de la formación y a la evaluación de los aprendizajes, además de las propias de la coordinación gestión y la investigación e innovación.
b) Las *finalidades*: estrategias relativas al cambio de valores sociales, al desarrollo institucional, a la calidad de la enseñanza a la mejora del aprendizaje, a la capacitación profesional y a la inserción profesional.
c) El *contexto* o escenario de actuación: Estrategias referidas al entorno sociolaboral-cultural, al contexto organizativo-institucional y al contexto de aula.

Del cruce de esta triple categorización podemos centrar los ámbitos en los que podemos vertebrar las diferentes estrategias. La Figura 16.3 nos permite, pues, asumir cada uno de los *pequeños cubos* como una estrategia particular resultante de la integración de las tres dimensiones implicadas en el modelo general, respondiendo a una finalidad y una función en un contexto particular.

No vamos a desarrollar y especificar cada una de las resultantes cubiculares, sino sencillamente ilustrar algún caso particular. Su concreción puede quedar como sigue:

d) *Contexto-entorno sociocultural y sociolaboral* en cuyo ámbito se inscribirán las estrategias de carácter relacional (estrategias ludiformes en aprendizajes sociales, trabajo con mass-media, por ejemplo).

e) El *centro formativo* o centro de trabajo como unidad de cambio, donde se inscriben las estrategias de índole organizacional (el trabajo colaborativo entre profesores, el conflicto como estrategia para el cambio, la comunicación entre los miembros de la comunidad, desarrollo organizacional, etc.)
f) El *aula-taller* como entorno formativo, inscribiéndose en ella estrategias para la adquisición de conocimientos, de habilidades y destrezas, actitudes y valores, trabajo en equipo, etc.)
g) Además, todo un grupo de estrategias que operan en los diferentes ámbitos desde la óptica de la investigación, la innovación y la formación (investigación-acción, autoevaluación, revisión departamental, metacognición, *mentoring*, indagación documental, etc.)

No cabe duda de la importancia de la **acción** y de la **experiencia** como venimos sosteniendo, pero más allá de su justificación psicopedagógica, conviene reparar en dicha acción.

Nos parece también oportuno en el contexto de este trabajo, sin pretender ser exhaustivos en este momento, proponer una nueva clasificación de estrategias atendiendo a los distintos tipos de saberes (saber, saber-hacer, saber ser, saber estar-sentir y saber querer-persistir), considerando los agentes implicados en la interacción didáctica (profesor-alumno) y su desarrollo individual y social. Este nuevo criterio clasificatorio está más en consonancia con las competencias que al fin y a la postre son el objeto último de las mismas en los contextos no formales (véase Figura 16.4).

Más concretamente, ¿cuáles son los métodos y formas sociales que deben tomarse en consideración para que la formación, basándose en competencias, tome como referente la acción a realizar?

Lo primero que hay que advertir, como afirma Mulcahy (2000), es que no puede darse un modelo general y generalizable en relación con la formación basada en competencias. Como consecuencia de la dificultad de un discurso unitario sobre la estrategia metodológica a activar en la formación, somos partidarios de planteamientos más bien diversificados, por la misma lógica de la diversidad contextual y de perfiles profesionales a los que atender, incluso los momentos de realización del *prácticum* profesionalizador. Por tanto, es necesario proponer la concreción de cada modalidad de formación a la realidad contextual que se trate.

En cualquier caso, los **métodos activos** (en los que el discente es protagonista) son imprescindibles para transmitir la competencia de acción profesional puesto que es mediante la acción como se aprende a actuar. En este sentido son múltiples las posibilidades de multivariedad metodológica, con todo creemos imprescindible articular la formación a partir del *aprendizaje basado en problemas*, el *estudio de caso*s y el *aprendizaje mediante proyectos* por cuanto permiten, además, una orientación interdisciplinar (incluso transdisciplinar), al necesitar los alumnos recurrir en su desarrollo a más de un área de conocimiento para garantizar el éxito en la tarea. Además, una enseñanza de este tipo permite superar la separación entre teoría y práctica, ya que son los problemas prácticos los que guían a los alumnos en la elección de teorías relevantes.

Finalmente, ocupan un espacio específico las **formas sociales** que, sin ser métodos, tienen sentido en cuanto a su transmisión por las actuales condiciones de trabajo (en grupo, en equipo cooperativo, en base a necesidades específicas y, en ocasiones individuales). De hecho, las estrategias metodológicas apuntadas lo implican, es más exigen de la colaboración entre iguales y entre profesores y alumnos (tutores). Son los miembros del grupo los que se dan apoyo mutuamente, los que se ayudan a comprender las teorías difíciles y a

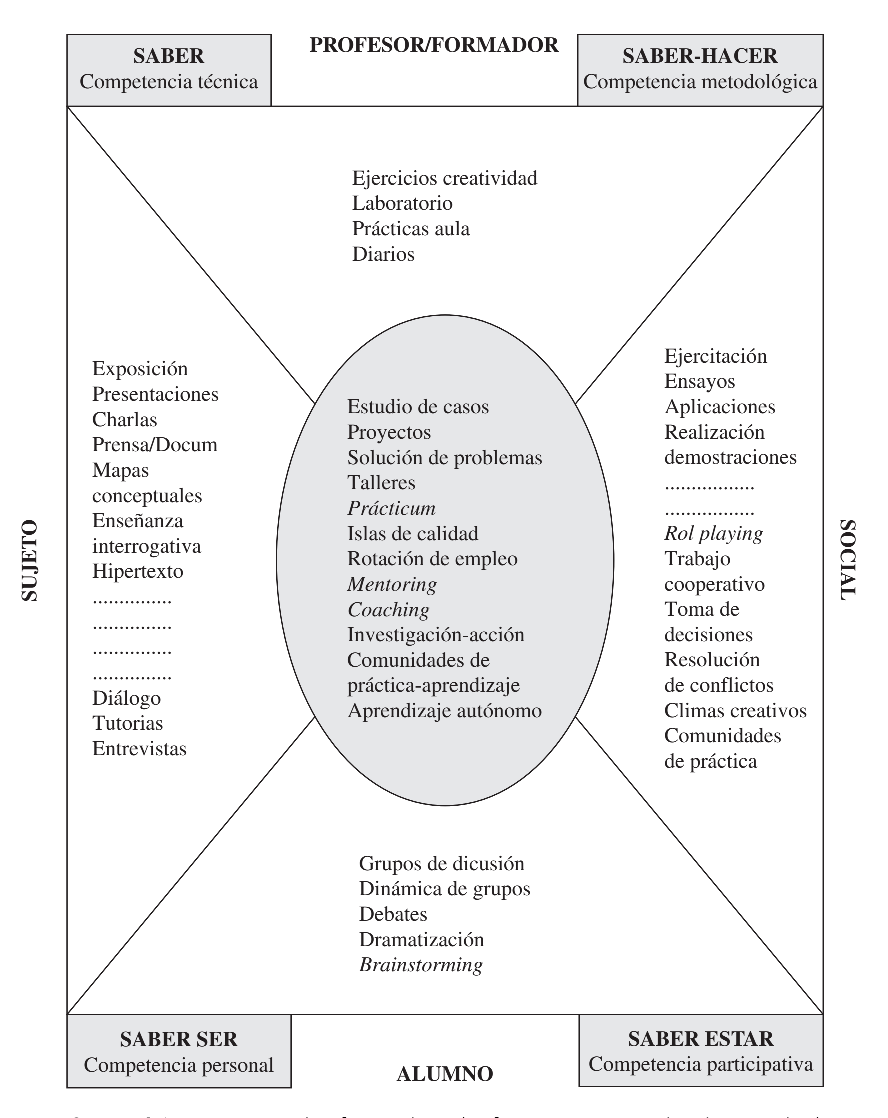


FIGURA 16.4. Estrategias formativas (enfoque comprensivo-interactivo).

superar el esfuerzo que supone la realización de un proyecto o la resolución de un problema complejo.

De la combinatoria de unos (métodos) y otras (formas sociales) podemos encontrar fórmulas, que aunque excede de los propósitos de este trabajo, no debemos dejar de apuntar. Nos referimos a los *círculos de calidad*, los *talleres de formación*, «*islas de formación*», «*coaching*», «*mentoring*», *rotación de empleo*, *comunidad de práctica o aprendizaje*, sin descartar otras modalidades *en alternancia*, eso sí, con programas modulares de formación y de programas de créditos que presuponen dicha alternancia entre la formación teórica y el aprendizaje práctico ligado a contexto (Tejada, 2007).

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Aguerrondo, I. (1995). «Innovaciones y calidad de la educación». *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas* (19), 17-44.

Barocio, R. (2004). *Formación docente para la innovación educativa.* México: Trillas.

Bonami, M. (1996). «Logiques organisationelles de l'ecole, changement et innovation». En M. Bonami y M. Garant (eds.), *Systemes scolaires et pilotage de l'innovation.* Bruxelles: De Boeck Université, 185-216.

Cros, F. (1996). «Definitions et fontions de l'innovation pedagogique». En M. Bonami y M. Garant (eds.), *Systemes scolaires et pilotage de l'innovation.* De Boeck Université, Bruxelles, 15-30.

Cros, F. (1997). *L'innovation à l'école: forces et illusions.* París: PUF.

Dalin, P. (1978). *Limits to educational change.* Londres: McMillan Press.

Eckel, P. D., y Kezar, A. (2003) *Taking the Reins. Institutional Transformation in Higher Education.* American Council on Education and Praeger Publishers.

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejor de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Escudero, J. M. (1995). «La innovación educativa en tiempos turbulentos». *Cuadernos de Pedagogía* (240), 18-21.

Escudero, J. M. (2002). *La Reforma de la Reforma ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.

Escudero, J. M. (2004). «Reforma, innovación y mejora». En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica,* Málaga: Aljibe, vol. II, 521-543.

Estebaranz, A. (1994). *Didáctica e innovación curricula*r. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Estebaranz, A. (2000) (coord.). *Contribuyendo al cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Finkelsztein, D., y Ducros, P. (1996). «Conditions d'implantation et de diffusion d'une innovation scolaire». En M. Bonami y M. Garant (eds.), *Systemes scolaires et pilotage de l'innovation,* Bruxelles: De Boeck Université, 31-56.

Fullan, M. (2000). *El cambio educativo*. México: Trilla.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.

Fullan, M. y Pomfret, A. (1977). «Research on curriculum and Instruction Implementation». *Review of Educational Research*, 47 (1), 335-397.

Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.

González Soto, A. (1989). «Los ejes de la innovación: el centro educativo y el profesorado». En A. González Soto (ed.), *Estrategias de innovación*, Madrid: UNED.

González, M. T., y Escudero, J. M. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo.* Barcelona: Humanitas.

Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja*. Madrid: Pirámide.

Hannan, A., y Silver, H. (2005). *La innovación en la Enseñanza Superior*. Madrid: Narcea.

Havelock, R., y Huberman, A. M. (1980). *Innovación y problemas en la educación*. París: UNESCO.

Jiménez, B. (1995). «La formación del profesorado y la innovación». *Educar* (19), 33-46.

Leithwood, K. (1981). «The dimensions of Curriculum Innovation». *Journal of Curriculum Studies,* 13 (1), 25-36.

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

Marklund, S. (1974). Le rol des enseignants dans l'innovation en matière d'enseignement en Suede en OCDE *L'enseignante face a l'innovation*, París.

Miles, M. B. (1973). *Innovation in education*. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.

Mohr, L. B. (2003). «Determinants of innovation in organizations». En L. Shavinina (ed.), *The International Handbook on Innovation*. Amsterdam: Elsevier Science.

Morrish, I. (1978). *Cambio e innovación en la enseñanza.* Madrid: Anaya.

Mulcahy, D. (2000). «Turning the contradictions of competente: competente-based training and the beyond», *Journal of Vocational Education and Training*, 52 (2), 259-280.
Popkewitz, T. S. (2000). «Instituciones educativas y reformas escolares en un cambio de época: una visión comparada». En M. Lorenzo, *et al*. (eds.), *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal.* Granada: Grupo Editorial Universitario, 103-120.
Rivas, M. (2000). *Innovación educativa: Teoría, procesos y estrategias.* Madrid: Síntesis.
Sack, R. (1981). «Una tipología de las reformas de la educación». *Perspectivas*, 11 (1), 45-60.
Sangrà, A. (2001). «Enseñar y aprender en la virtualidad». *Educar* (28), 117-131.
Smith, G. F. (2003). «Towards a logic of innovation». En L. Shavinina (ed.), *The International Handbook on Innovation,* Amsterdam: Elsevier Science.
Tejada, J. (1995). «El papel del profesor en la innovación educativa: Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora». *Educar* (19), 19-32
Tejada, J. (1998). *Los agentes de innovación en los centros educativos.* Málaga: Aljibe.
Tejada, J. (2002). «El docente innovador». En S. de la Torre y A. Barrios (coords.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio.* Barcelona: Octaedro, 47-61.
Tejada, J. (2007). «Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional». *Revista Iberoamericana de Educación* (43/6), 1-12.
Torre, S.; Barrios, O.; Tejada, J., *et al*. (2002). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio.* Barcelona: Octaedro.
Torre, S. de la (1994). *Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.

BIBLIOGRAFÍA DE ESTUDIO

Casanova, M. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.
Hargreaves, A., *et al*. (2001). *Aprender a cambiar.* Barcelona: Octaedro.
De Miguel, M., *et al*. (1996). *El desarrollo profesional y las resistencias a la innovación educativa.* Oviedo: Publicaciones Universidad de Oviedo.
Ferreres, V., y Molina, E. (1995). *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa.* Barcelona: PPU.
Murillo, P. (1999). *El aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio.* Sevilla: Mergallum.
Rivas Flores, J. I. (2000). *Profesorado y reforma ¿un cambio en las prácticas docentes?* Málaga: Aljibe.

ACTIVIDADES

PRESENCIALES

Gran grupo

1. Especifica algunos ejemplos prácticos de innovación de tu contexto de acuerdo a la caracterización del cambio de Eckel y Kezar.
2. Señala cinco diferencias entre el profesor como ejecutor y el profesor como agente curricular en los procesos de innovación.

Pequeño grupo-seminario

1. De la clasificación propuesta de estrategias de formación para la innovación, establece dos grupos diferenciales de acuerdo a su idoneidad para la formación inicial o formación continua del profesorado

2. Establece cinco competencias del profesor innovador-investigador en los nuevos escenarios de actuación profesional.

NO PRESENCIALES

1. Elabora un ideograma relacional de los tres términos planteados (cambio, reforma, e innovación), según su grado de amplitud conceptual.
2. ¿Puedes establecer un listado de los actores de la innovación en un centro educativo y caracterizar mínimamente su papel en los procesos de cambio?
3. ¿Cuáles crees que son los principales obstáculos o dificultades con los que se encuentra el profesor investigador-innovador en la práctica actual?

17

La didáctica de la escuela inclusiva

MIGUEL LÓPEZ MELERO
Universidad de Málaga

«La única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo.»

VYGOTSKY, L. (1986: 36)

INTRODUCCIÓN

¿Es posible una escuela donde nadie se sienta excluido? No sólo es posible, sino que es necesario. Para la UNESCO (1994: 59-60) las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras... Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves.

Desde este punto de vista se aclara el papel de la escuela inclusiva. Pero solemos hablar de educación inclusiva y, a la vez, de integración, de educación especial, de niñas y niños con necesidades educativas, de adaptaciones curriculares, etc., y mezclamos discursos y prácticas. Mientras el profesorado siga hablando de «educación especial» y de «integración», la segregación seguirá siendo una práctica aceptada.

Hablar de educación inclusiva no es hablar de integración. La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias humanas. Es un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia. Si no se dan estas tres condiciones no puede haber aprendizaje. Sin embargo, la integración hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a la cultura hegemónica. Por eso, hablar de la didáctica de la escuela inclusiva requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas, la mentalidad del profesorado, los sistemas de enseñanza, el currículum, la organización escolar, los sistemas de evaluación, para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes. Es decir, que necesitamos otra didáctica que permita que los niños y niñas en la escuela aprendan a ser personas democráticas, libres, cultas y respetuosas con la diversidad.

Todo ello ha de ser considerado como una ocasión para enriquecernos. Ante la heterogeneidad de las aulas el modelo educativo que hemos de buscar tiene que ser, asimismo, heterogéneo.

Para ello presentaré unas reflexiones de cómo el mundo en el que vivimos es una consecuencia lógica de la escuela. En segundo lugar describiré distintas respuestas educativas que se han dado a la diversidad, señalaré barreras y expondré las claves para construir una escuela sin exclusiones. Al final, a modo de síntesis, daré cuenta de cuál es mi compromiso por la construcción de una sociedad inclusiva. ¿Quién no desea un mundo mejor?

1. HUMANIZACIÓN, DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN

Estamos viviendo en un mundo de una opulencia sin precedentes, donde se han producido notables cambios en el terreno científico, social y político, todos ellos amparados por el cambio económico. Tal es el poder de lo económico que podemos afirmar que el centro del mundo es la economía, y es tal su prevalencia que se olvidan los valores de la democracia de la época Clásica basados en la libertad y la igualdad. Asimismo, se precisa una revisión de los Derechos Humanos para que éstos contemplen a todas las culturas tanto de Oriente como de Occidente, del Norte y del Sur.

El mundo está enfermo; estamos aniquilando el mundo tanto en lo ecológico (cambio climático) como en las relaciones humanas (falta de diálogo entre las distintas culturas). La enfermedad del mundo es una ausencia casi total de lo más genuino y hermoso de los seres humanos: el amor. Mi concepción de amor está relacionada sencillamente con el respeto a las personas como legítimas personas en su diferencia. Sólo en el reconocimiento de las personas como personas radica el sentido de lo humano. Tal y como propone la UNESCO: «Todos los seres humanos pertenecen a la misma especie y tienen el mismo origen. Nacen iguales en dignidad y en derechos y todos forman parte integrante de la humanidad. Todos los individuos y grupos tienen derecho a ser diferentes, a considerarse y ser considerados como tales. Sin embargo, la diversidad de las formas de vida y el derecho a la diferencia no pueden en ningún caso servir de pretexto a los prejuicios raciales; no pueden legitimar ni en derecho ni de hecho a ninguna práctica discriminatoria» (Declaración de la UNESCO sobre la raza y los prejuicios raciales, 1981). Precisamente porque el sentido de lo humano se construye desde el significado que le demos a la diferencia, si como valor o como defecto, si como derecho o como lacra social. En torno a una u otra consideración se elabora y diseña un modelo u otro de intervención educativa. No hay ingenuidad en los modelos educativos sino ideología.

1.1. Ideología, cultura y diversidad

He hablado del sentido de lo humano y la difícil encrucijada en la que se encuentra inmerso nuestro planeta. Tenemos que construir una nueva cultura que conozca, comprenda, respete y valore a cada ser humano cómo es, dado que lo más hermoso que existe en el ser humano es la diversidad; y donde se evite cualquier manifestación de segregación de las culturas minoritarias.

¿Qué entiendo por ideología, cultura y diversidad, para desde ellas y, sobre todo, fundamentado en ellas proponer una intervención científica en la escuela pública que corte las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora?

Mi ideología es la actitud que tengo ante la vida de creer en el ser humano como ser humano y en el respeto de este ser humano a los otros seres humanos y a la naturaleza (Apple, 1986: 34). Sólo cuando esto se comprende, se actúa.

Mi ideología, fruto de mi pensamiento, de mis discursos, de mis sentimientos y de mis acciones, lo inunda todo; en la vida pública (en lo político y en lo social), en mi vida más privada e íntima (emocional y familiar), en mi quehacer cotidiano (intelectual y profesional). Mi concepción de ideología es, como nos recuerda Maturana (1994: 65), mi consideración sobre el ser Humano, la Naturaleza y las relaciones entre ambos.

Ideología y diversidad es mi propia vida porque es mi compromiso diario donde descarto toda postura «mesiánica y redentora» y lo planteo como un discurso ético y de cumplimiento de los derechos humanos.

En coherencia con mi concepción de ideología surge mi concepto de cultura. Y montado a hombros de Vygotsky (1994: 147) considero la cultura como fundamento del desarrollo de la mente de los seres humanos.

Desde este primer acercamiento, la cultura aparece próxima a todos aquellos acontecimientos que envuelven a las personas en su desarrollo. Ciertamente, cada persona es un cúmulo de influencias culturales que, a modo de herencia no biológica, son transmitidas de generación en generación por las interacciones sociales. Y aunque biológicamente seamos *homo sapiens*, los seres humanos somos seres culturales (*homo amans*), precisamente por esos sistemas simbólicos de relación, en los que el lenguaje ocupa un papel preponderante (Maturana, 1994: 142-143).

En sentido antropológico, el concepto de cultura está relacionado con la herencia social de saberes y conocimientos, de creencias y sentimientos que configuran el convivir como miembro de una comunidad (Tylor, 1878:1; Morin y Kern, 1993: 430; Finkielkraut, 1990: 98; Lledó, 1998: 39).

Este hacer algo con ella le da a la cultura esa visión como algo dinámico, como algo que depende de nuestro hacer y de nuestro imaginar para mejorar lo existente. Lleva, además, implícita esa aspiración humana de búsqueda de un mundo mejor, y desde este punto de vista tiene mucho que ver con la educación, como esa actividad práctica que se dirige a la consecución de los valores más humanos del ser humano, como una forma de culturización y una forma propia de construcción del ser humano (Bruner, 1997: 12; 1984: 67). En este sentido se rechaza el concepto estático de cultura como conjunto más o menos explícito de reglas y normas fijas de acción, y se aboga por una visión más dinámica, como elaboración y reelaboración de la propia cultura.

Lo que afecta a la cultura afecta a la educación. Y en esta relación dialéctica, tanto la una como la otra siempre están en un proceso constante de construcción y reconstrucción. La cultura siempre es interculturalidad, es decir, respeto y reconocimiento del diálogo entre culturas. Todas las culturas son mestizas (Snyder en Ander-Egg, 1998: 70). No existe una cultura superior a otra. Todas son diferentes, pero todas necesarias.

Hemos de advertir que toda la riqueza de este intercambio y cruce cultural (mestizaje) puede frustrarse o limitarse si se produce de manera desigual, asincrónica, en el que la cultura dominante imponga, de hecho, su estilo cultural. En educación hemos de saber despertar las conciencias para que el ser humano no pierda su identidad como tal en manos de una sociedad perversa e inhumana. En este sentido las culturas minoritarias y las personas diferentes son las que más sufren la incomprensión y la discriminación de una sociedad (léase, de una escuela) que le es hostil.

Por todo ello, los principios en los que sustento mi pensamiento sobre el papel de la educación y de la cultura en una sociedad en crisis se focalizan en romper con la búsqueda del éxito económico y personal, y la perfección.

Mi concepción de cultura es el proceso concreto por el que una comunidad humana determinada organiza su contexto en base a los fines y valores que quiere realizar, y hacia ellos

dirige sus pasos. Es decir, que hay cultura allí donde las finalidades y valores por los que se define una comunidad humana tienen incidencia efectiva en la organización social del propio contexto, porque se está en él y se participa de él (Pérez Gómez, 1998: 16).

Al hablar de la necesidad de una nueva cultura de la diversidad y donde las personas excepcionales tienen voz propia, subrayo que este cambio cultural significa un cambio de perspectiva y de enfoque. No es una cultura de la integración lo que necesita la humanidad para mejorarse como tal, sino la instauración de una cultura de la no segregación ni de la discriminación. Es decir, una didáctica de la escuela inclusiva.

Entiendo por diversidad la peculiaridad más genuinamente humana. La naturaleza es diversa y en esa diversidad de la naturaleza radica la hermosura del ser humano. De la misma manera que no existen dos amapolas iguales no existen dos personas iguales. Tenemos derecho a ser diferentes pero no desiguales pues «la naturaleza es el arquetipo de belleza» (Sábato, 1999: 68). Felizmente somos diferentes. ¡Qué desperdicio de la riqueza cultural de la humanidad al no aprovecharnos de esa diversidad que es lo mejor del acervo cultural de los seres humanos!

Si contemplamos, a grandes rasgos, la perspectiva histórica, encontramos períodos durante los cuales han prevalecido cierto tipo de consideraciones sobrenaturales o carismáticas, mezcla de repulsa y respeto, sobre la diversidad humana. Unas veces por las diferencias de género, otras por la etnia, el handicap, la religión o la enfermedad. A lo largo de la historia se ha ido forjando en la cultura popular y en la propia sociedad un concepto de lo diferente como algo negativo, como una desgracia. De este modo se ha ido construyendo una cultura de lo diferente como algo anormal o subhumano.

Aprendí, cuando era estudiante de Pedagogía, que en la sociedad existía una mayoría, que es la que establece los baremos o normas con los que seremos contrastados cada uno de los componentes de dicha sociedad, según un criterio cuantitativo de aproximación estadística que identificaría «norma» con «frecuencia». Lo normal será, desde este punto de vista, aquello que se observa con más frecuencia y los individuos quedamos clasificados o etiquetados a partir de estos datos en normales y a-normales. Sin embargo, me parece arbitrario dicotomizar la comunidad humana en normalidad-anormalidad.

La norma ideal es, generalmente, de origen social y la clasificación de los individuos en normales y subnormales o supernormales, según este criterio cuantitativo, variará según la sociedad de que se trate.

Los conceptos de norma y normalización son conceptos relativos, socialmente construidos y arbitrarios; por tanto, los términos de normal y a-normal son, igualmente, inciertos, no sólo moral y políticamente, sino epistemológica y ontológicamente. Debemos poner, asimismo, de manifiesto que normalidad no significa homogeneidad, que de hecho no se dan dos individuos iguales y que por tanto es un derecho inscrito en la naturaleza humana el de ser diferente unos de otros (Kaplan, 1993: 8).

La cultura de la diversidad podría considerarse como un intento de reducir la dualidad normal a-normal o la desviación de una respecto a la otra. Pero, tal y como he querido expresar, la desviación no se halla en el sujeto en sí sino fuera de él. Así pues para conseguir el objetivo de eliminar o reducir la desviación habría que intentar cambiar las percepciones o valores de la sociedad y no a la persona excepcional. De lo que se trata es de comprender que lo diverso es lo normal y no lo anormal.

Hasta el momento, la influencia del modelo médico-psicológico ha sido muy grande tanto en lo educativo como en lo social y en lo político. El paternalismo, la filantropía y la caridad institucional deben dar paso a la confianza en las personas excepcionales para que éstas tomen el control de su propio proceso de emancipación, construcción y representación

de una nueva imagen social como señas de identidad de su propia normalización y como recurso para disminuir la opresión social.

¿Por qué es tan fácil comprender este discurso en la vida cotidiana y tan difícil de compartirlo en la escuela?

Comprenderlo supondría aceptar que el discurso de la cultura de la diversidad es el discurso de la legitimidad de la otra y del otro como verdadera otra y otro; es decir, es el reconocimiento de la identidad personal y de la emancipación de las personas excepcionales. Más aún, sería reconocer la lucha contra cualquier manifestación de segregación y no la búsqueda de medios y recursos para contemplarlos en un medio, como es la escuela, que no quiere cambiar. Sería aceptar que no son las personas diferentes y las culturas minoritarias las culpables de su situación, sino la familia, la escuela y la sociedad, que «es la sociedad la que incapacita físicamente a las personas con insuficiencias» (Unión de Personas con Insuficiencias Físicas contra la Discriminación en Barton, 1998: 41).

Así pues, el reconocimiento de la diversidad supone un cambio profundo entre los contextos (familia, escuela, sociedad), tanto en las competencias cognitivas y culturales como en los derechos y deberes que como ciudadanía les corresponde, y, precisamente, en este reconocimiento empezaremos a tomar en serio la cultura de la diversidad. Pero, esto es justamente —conviene subrayarlo muy bien— lo que las condiciones contextuales actuales no permiten, ya que fortalecen un sistema de poder que tiende a la anulación de la capacidad de las culturas minoritarias para modelarlas desde la imposición de sus valores y pretensiones. Sólo en el reconocimiento de los seres humanos como personas diferentes radica hoy el sentido de la educación inclusiva.

1.2. Democracia y derechos humanos

La democracia es un proyecto cultural formado por la pluralidad de los ciudadanos de esa sociedad con puntos de vista y orientaciones diferentes para lograr una buena calidad de vida. El reconocimiento de esta diversidad de ciudadanos y la satisfacción de sus derechos es garantía de que la convivencia en la sociedad está libre de tensiones.

Desde este punto de vista el reconocimiento de la identidad de las personas y culturas diferentes tiene una doble visión: una como persona con sus peculiaridades cualitativas de excepcionalidad que la sociedad debe tener en cuenta a la hora del cumplimiento de los derechos fundamentales y, la otra como ciudadano, que es la identidad pública que le permite disfrutar de los mismos derechos que cualquier ciudadano (salud, educación, seguridad social, trabajo, etc.) en las mismas condiciones de normalidad y no fuera de esa normalidad.

Todas las personas tenemos derecho a ser diferentes, en tanto que somos iguales, pero no a ser considerados de manera desigual. Precisamente la democracia lo que debe garantizar son los valores de libertad y de igualdad de toda la ciudadanía, porque la democracia en sí no es un valor, sino un instrumento que posibilita que se den esos valores de libertad a través de la virtud de la tolerancia, y de la igualdad, gracias a la virtud de la solidaridad. Sólo la democracia así concebida garantizará que no haya un tratamiento de desigualdad con las culturas minoritarias ni con las personas diferentes.

La democracia es un modo de hacer cultura que requiere un modo de organización social donde están contempladas las diferencias personales como elemento fundamental en la construcción de una sociedad democrática. A través de su participación en la toma de decisiones, es como se le reconoce su derecho individual a ser respetado como un sujeto

moral. Esta actitud es la que legitima a cada uno como es y no como nos gustaría que fuera y es aquí, como nos recuerda Dewey (1995: 109), donde radica el sentido moral de la democracia.

Por lo expresado hasta aquí podemos asegurar que la democracia es una oportunidad para conseguir los objetivos deseados. El sentimiento que tenemos en esta democracia formal de la globalización es el incumplimiento de los Derechos Humanos y, por tanto, con las consiguientes exclusión y segregación social. Pero ¿qué entiendo por derechos humanos?

El concepto de derechos humanos hace referencia, en primer lugar, al sentido de dignidad, de la dignidad humana, que es antes que cualquier formulación jurídica o política, una condición o cualidad moral inherente a todo ser humano sin ningún tipo de limitaciones, sean éstas económicas, físicas, culturales, raciales, sexuales, etc. Dignidad humana que se sitúa entre esas dos cualidades esenciales que vengo describiendo: la libertad y la plena igualdad de todos los seres humanos, cuyas virtudes son la tolerancia y la solidaridad. En esta dirección podemos decir que la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 promueve un conjunto de valores, principios y normas de convivencia que deben conformar esa dignidad humana y la vida en sociedad, al mismo tiempo que rechaza aquellos que le sean contrarios. Dignidad, nos recuerda el profesor Peces-Barba Martínez (1995: 22), ha de entenderse: «como expresión de nuestra capacidad de elegir, de construir conceptos generales y de razonar, de comunicarnos y de dialogar, y de ser seres morales capaces de autodeterminación. Los derechos humanos servirán a esos ideales de la dignidad».

Por consiguiente, estos valores, principios y normas de convivencia tienen que traducirse en el plano social en una reglamentación jurídica, tanto a nivel nacional como internacional, en la que los derechos tienen que llevar consigo, inevitablemente, unos determinados deberes. La historia de la humanidad muestra que, si bien es cierta que la dignidad humana fue despreciada en muchas ocasiones y de diferentes formas hasta nuestros días, tampoco es menos cierto que el respeto a esa dignidad no comienza con la proclamación de la Declaración Universal (Levin, 1981: 12).

La cuestión está en saber si aceptamos unos principios universales, consustanciales al ser humano —sin ningún tipo de distinción, bien sea por etnia, género, religión, cultura, etc.—, que, al mismo tiempo, no niegue las identidades y particularidades, pero que éstas, a su vez, no sean contradictorias con los anteriores principios. Por ejemplo, ¿tendríamos que aceptar el acervo cultural no democrático, sexista, racista, etc. de una determinada tradición cultural? Es evidente, en mi opinión, que no debe ser conservado bajo ninguna excusa particularista —tampoco evidentemente universalista—, sino que tiene que ser transformado. La diferencia cognitiva, cultural, de religión, etc., nunca puede ser vista como dificultad, sino como enriquecimiento desde el punto de vista intercultural. Pero la diferencia no tiene nada que ver con la desigualdad, al igual que la universalidad no significa uniformidad. Por todo lo expresado hasta ahora podemos asegurar que las personas diferentes tienen garantizados sus derechos fundamentales, como personas, y sus derechos ciudadanos, como componentes activos de la sociedad en la que conviven.

Desde mi punto de vista derechos humanos y democracia son distintas expresiones de un mismo universo conceptual y valorativo, por lo que no puede haber democracia sin derechos humanos y viceversa. Un régimen que vulnera los derechos humanos tampoco podemos decir que es democrático. La democracia supone la validez jurídica de los derechos humanos.

Para eso sirve la democracia, para que haya libertad y haya igualdad. Pero claro, como nos recuerda Bilbeny (1999: 115), no hay que olvidar los dos principales requisitos para que

aquélla tome cuerpo. Uno de ellos cae dentro del plano jurídico-político: el reconocimiento legal de la diversidad. Es la condición para una sociedad de derechos compartidos entre todos sus individuos, minorías y colectivos de distinta clase. Sin embargo, el reconocimiento no es suficiente para asegurar la libertad y la igualdad en una sociedad pluricultural. Hay que avanzar a la vez en un plano cívico-moral: el del respeto social de la diversidad.

Esta dimensión cultural de la democracia, como proceso democrático que se hace a sí misma, tiene que adquirir ese compromiso «de en democracia buscar más democracia». Por eso la democracia exige confiar en sus valores de libertad y de igualdad y esta confianza es la que se pone a prueba a diario en la sociedad de la globalización, con un compromiso por defender los derechos humanos y la paz mundial, porque lo que está en juego es mucho: ni más ni menos que la felicidad humana. Como indica Bobbio (1991: 14): «derechos humanos, democracia y paz son tres elementos necesarios del mismo movimiento histórico: sin derechos humanos reconocidos y protegidos no hay democracia; sin democracia no existen las condiciones mínimas para la solución pacífica de los conflictos».

La democracia, la paz y los derechos humanos se contradicen en sí mismos si se imponen condiciones y límites. La democracia es siempre pacifista y requiere entendimiento y diálogo entre las personas (Camus, 1995: 3).

El futuro de la paz mundial depende de este tipo de ciudadano demócrata y libre, pero eso sólo se puede conseguir si se cambian los referentes de la escuela actual.

1.3. Ética y escuela inclusiva

Por lo expuesto hasta aquí considero que es necesario proyectar un futuro mejor, y que hacerlo, a mediano y el largo plazo, es un ejercicio de inteligencia. La base de ese proyecto de futuro radica, a mi juicio, en el sentido que le demos a la economía. Porque la economía, en palabras de Amartya Sen, debe tener una meta situada más allá del beneficio monetario: su objetivo es crear una buena sociedad. Es decir, más allá del capital económico es necesario construir un capital ético. ¿Cómo se construye el capital ético de una sociedad? Mi respuesta es que sólo se puede conseguir por medio del mundo de valores que una sociedad comparte. ¿Cuáles son esos valores? Aquellos que se han ido construyendo desde la edad más temprana en la escuela.

En este sentido nos señala Humberto Maturana (1994) que la ética se constituye en la preocupación por las consecuencias que tienen las acciones de uno sobre otro y adquiere su forma desde la legitimidad del otro como un legítimo otro en la convivencia.

Ojalá cada uno de nosotros hiciera suyo este pensamiento y legitimáramos a cada persona como es y no como nos gustaría que fuera. Más aún, no sólo aceptemos esta idea sino que la aprovechemos en el campo de la educación y aprendamos de las diferencias humanas a humanizarnos. La preocupación de mis acciones sobre otras personas es mi compromiso ético y no debo hacer algo que repercuta negativamente sobre otros. Por eso no se puede entender que en un centro educativo los alumnos reciban clases de ética y, simultáneamente, estén conviviendo con situaciones de falta de respeto entre los estudiantes por el hecho de ser de diferente cultura, etnia o religión, o por tener determinada desventaja.

Si, como digo, la ética surge en ese sentimiento de preocupación que experimentamos como consecuencia de nuestras acciones sobre los otros, cuando hablamos desde la cultura de la diversidad este sentimiento de preocupación y responsabilidad nace cuando privamos a las personas diferentes de la convivencia humana sin respetarlos en su diferencia. A veces las normas establecidas, o que se generan en las escuelas, no son humanamente correctas,

por eso la desobediencia a ellas se convierte en un acto de responsabilidad. Precisamente porque hay que aprender a decir no antes que cometer una inmoralidad. Y, a mi juicio, es una inmoralidad el no construir una escuela donde todas las niñas y todos los niños se eduquen conjuntamente. Saber cuáles son las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de algunas niñas y de algunos niños en el aula, es, precisamente, el compromiso ético del discurso de la educación inclusiva. Más aún, el compromiso ético y nuestra responsabilidad social es la lucha contra las desigualdades y la segregación, incluso más allá de nuestra propia existencia, a partir de los principios éticos en los que creemos, aunque no haya ningún margen «razonable» de que obtengamos algún éxito en nuestro esfuerzo, sólo el valor simbólico de estar siempre en lucha contra la discriminación.

Cuando hablo de lo ético me refiero a la incorporación de un enfoque de tal naturaleza en nuestras vidas. Los valores no se enseñan, se viven, se practican.

Ciertamente el proceso de inclusión en los colegios es algo difícil, pero aunque así sea es algo necesario y, por tanto, hay que llevarlo a cabo. Porque si no es así, lo que ocurre es que nos instalamos en la *cultura de la normalidad* de que *las cosas son así* y no podemos hacer nada contra ese pensamiento neoliberal. Tenemos que abandonar esa cómoda «normalidad» para derrotar esa cultura inmovilista. Hemos de luchar contra ese mundo perverso porque, si no lo hacemos, los perversos seremos nosotros. O inmorales o cínicos.

Como consecuencia lógica de este compromiso ético y sabiendo que de lo que se trata es de formar individuos libres mediante la educación, nunca el conocimiento puede ser entendido y usado como un instrumento de dominación o enajenación. Por eso hemos de reemplazar el conocimiento «cosificado» de la sociedad neoliberal por el amor como vía del progreso humano. En este sentido, nos recordará Maturana, amor y conocimiento no son dos cosas alternativas sino que el amor es el fundamento de la vida humana y el conocimiento sólo un instrumento de la misma.

Desde esta perspectiva la escuela pública en estos momentos necesita un nuevo proyecto educativo que haga realidad la inclusión en sus aulas. ¿Cómo construir esa escuela sin exclusiones? Sencillamente respetando a los niños en su diferencia como derecho humano y como valor. Las niñas y los niños que acuden a la escuela sólo son eso: niñas y niños. No son seres inmaduros e incompletos, porque no les falta nada de lo peculiar de ser niña o niño; son, sencillamente niños. Y en ese ser niños se puede ser negra, pobre, esloveno o mexicano, tener síndrome de Down, padecer una enfermedad contagiosa, ser paralítico cerebral o ser sencillamente niña o niño, y nada de esto configura un defecto ni una lacra social, sino un valor. La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad. La cualidad más humana de la naturaleza es la diversidad.

Tal y como vengo expresando, vivimos en una sociedad competitiva e insolidaria dominada por una cultura hegemónica que discrimina y excluye. Si el origen de la humanidad es el amor ¿qué ha pasado en el ser humano para vivir en la barbarie que estamos viviendo?, ¿cómo ha de ser la educación en una sociedad donde se está perdiendo lo más humano del ser humano, como lo es el amor? Contestar a estas interrogantes me exige afirmar que es necesario un nuevo proyecto educativo que produzca transformación y desarrollo humano y no excluya de su influencia a ninguna persona ni por la etnia, ni por la discapacidad, ni por la religión, ni por el género, ni por la enfermedad, ni por la procedencia, etc. Necesitamos un modelo educativo intercultural que sea capaz de educar a una ciudadanía comprometida con la diversidad para llegar a construir una sociedad, asimismo, intercultural. Una ciudadanía que comprenda, defienda y promueva las diferencias humanas como valor y derecho humano, haciendo posible la convivencia democrática entre las diferentes culturas.

2. LA DIDÁCTICA DE LA ESCUELA INCLUSIVA

Históricamente, todos los esfuerzos para llevar a cabo transformaciones y cambios sociales y culturales han venido siempre precedidos por una reconceptualización de la sociedad y del ser humano y una nueva concepción de cambio social y educativo.

Cada sociedad ha dado una respuesta educativa a la diversidad, de acuerdo a la consideración que se ha tenido de las personas diferentes y de sus competencias cognitivas y culturales. Las actitudes sociales han dependido de las expectativas que se tenían y ha habido manifestaciones muy diferentes entre unas y otras épocas y culturas:

a) Perspectiva de «olvido o abandono». Las personas con algún tipo de hándicap no contaban para nada. Vivían excluidas de cualquier relación y participación humana. Eran consideradas como «seres inhumanos», entre el misterio y la repulsa. No eran escolarizados.
b) Perspectiva segregadora. La diferencia y la diversidad se consideran como problemáticas y peligrosas social y educativamente. Por tanto las culturas minoritarias tienen que someterse a lo que le impone la cultura hegemónica. Los que defienden esta respuesta segregadora y asistencial, pero no educativa, piensan que donde mejor se educan las personas excepcionales es en colegios especiales.
c) Perspectiva integracionista. Es de características parecidas a la anterior, sólo que revestida de un manto protector, la cultura hegemónica piensa que ella se beneficia con la presencia de las culturas minoritarias. Serán éstas las que se han de acomodar. Se afirma que las personas excepcionales van a mejorar a través de su mera incorporación a los colegios, sin necesidad de cambiar los contextos. La integración educativa exige a las personas excepcionales que sean ellas las que tienen que cambiar para ser consideradas como personas «integradas», sin cambiar el currículum, ni el profesorado, ni los modos de enseñar. Se les exige a aquellas personas lo que no se le exige a nadie: que demuestren sus competencias, olvidando las familias y el profesorado que para que una respuesta sea educativa, los primeros que tienen que cambiar son las familias y la escuela, y también la sociedad.
d) Perspectiva pluralista. En contra de las dos corrientes anteriores y del etnocentrismo cultural de las mismas se produce una nueva perspectiva de aceptación y comprensión de todas las culturas como del mismo valor. Por eso en la escuela se han de incorporar medios y materiales propios de las distintas culturas, pero se hacen de manera sumativa. Esta perspectiva huyendo de la asimilación y de la homogenización cae en el guetorismo de los distintos grupos culturales y se intensifican las desigualdades entre ellos. Esta actitud en lugar de solucionar el problema lo acrecienta aún más.
e) Perspectiva intercultural. Es el encuentro de las distintas culturas y el enriquecimiento de unas con otras, partiendo del respeto a la diversidad como elemento de valor. Es la necesidad del mestizaje cultural como medio de crear una sociedad tolerante, libre y solidaria. Todo ello propiciará lo que a mí me gusta denominar «la cultura del mestizaje», es decir la educación inclusiva.

Esta última respuesta educativa es la única que tiene que ver con la didáctica de la escuela inclusiva, reconociendo que la mejor manera de atender las necesidades educativas de cualquier persona es contemplando y reconociendo que cada uno de nosotros es una persona diferente, pero no desigual. Que ser diferente es un derecho y un valor y no una lacra social.

Sin embargo, la escuela y su profesorado han interpretado de manera muy particular los derechos que paulatinamente se iban reconociendo en las personas excepcionales desde la exclusión a la inclusión. En este proceso educativo siempre se partía de que para que se diera el siguiente paso, la persona excepcional tenía que demostrar que «tenía capacidad para ello» y si así era se le enseñaba, si no se le segregaba, por incapaz.

Las personas excepcionales han sido rechazadas, institucionalizadas, reprimidas, segregadas, confinadas, castigadas, discriminadas, arrojadas fuera de la sociedad como seres inhumanos. Las personas excepcionales han constituido una «sociedad invisible».

La escuela pública, que debería ejercer su función educativa respetando las diferencias de cada niña y cada niño, se convertía en una institución segregadora que subrayaba las desigualdades, al someter a las personas excepcionales a unos patrones estandarizados, sin tener en cuenta sus peculiaridades cualitativas. Como nos recuerda Barton (1997), la educación inclusiva tiene que ver con el cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencias, educamos a todos los alumnos.

La educación inclusiva tiene que formar parte de una política escolar de igualdad de oportunidades para todos o, mejor dicho, de oportunidades equivalentes. Proporcionará la base para analizar e identificar las fuerzas o los factores que inducen a la exclusión. Los valores que mantiene la inclusión, deberían por ejemplo, educar al alumnado en la conciencia de la necesidad de inclusión y participación social de todas las personas y deberían suponer en la práctica la entrada en escena de una generación de ciudadanos comprometidos socialmente en la lucha contra la exclusión. Los valores de la educación inclusiva tienen que ver con abrir la escuela a nuevas voces y con escucharlas activamente; pero también con el respeto y la redistribución de poder entre todos los miembros de la comunidad escolar, incluidos aquellos que tradicionalmente han sido excluidos o mantenidos testimonialmente sin voz y sin voto. La nueva ética escolar supone pasar de aceptar la diferencia a aprender de ella.

En este sentido me atrevo a señalar que sólo lograremos que la escuela pública sea esa escuela sin exclusiones si somos capaces de derribar las barreras que están impidiendo actualmente la presencia, la participación, la convivencia y el aprendizaje de las personas y colectivos diferentes en nuestras escuelas. Desde mi punto de vista estas barreras son las siguientes:

- Barreras políticas (normativas contradictorias).
- Barreras culturales (conceptuales y actitudinales).
- Barreras didácticas (enseñanza-aprendizaje).

Derribar esas barreras constituye la clave para construir la didáctica de la escuela inclusiva. A continuación describo cada una de esas barreras.

2.1. Barreras políticas (leyes y normativas contradictorias)

La primera barrera que impide el aprendizaje y la participación de alumnado diferente en las aulas y que está obstaculizando la construcción de una didáctica de la escuela inclusiva son las contradicciones que existen en las leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes. Por un lado hay leyes internacionales que hablan de *Una Educación Para Todos* (UNESCO, 1990) y simultáneamente todos los países permiten *Colegios de Educación Especial.* Por otra parte se habla de un currículum diverso y para todos y por otra se

habla de adaptaciones curriculares. Hay leyes que hablan de la necesidad del trabajo cooperativo y solidario entre el profesorado y en otras se afirma que el profesor de apoyo debe sacar a los niños fuera del aula común. Todo este tipo de contradicciones políticas obscurecen e impiden la construcción de la escuela inclusiva. Es muy común hablar de escuela inclusiva cuando en realidad se están haciendo prácticas de integración y, como afirmaba en un principio, la diferencia estriba en que el discurso de la integración exige que las personas diferentes y las culturas minoritarias se adapten a la cultura hegemónica y el discurso de la educación inclusiva es un aprender de las diferencias humanas. La administración educativa debe ser coherente entre los enunciados de las leyes internacionales, nacionales, autonómicas y locales y la puesta en práctica de las mismas. A veces las desigualdades y la discriminación en las aulas se producen por este tipo de contradicciones de la administración educativa. Se precisa una revisión de esta dimensión jurídico-legal si queremos construir esa escuela sin exclusiones.

2.2. Barreras culturales: la permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado (etiquetaje)

La segunda barrera que impide la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnado en las aulas es la cultura generalizada en la comunidad educativa (y en la sociedad) de que hay dos tipos diferentes de alumnos, los alumnos «comunes» y los alumnos «especiales». Ello está basado en la creencia de que hay alumnos «normales» y alumnos «discapacitados» y, lógicamente, se tiene el convencimiento de que éstos últimos requieren técnicas diferentes de enseñanza. Como consecuencia de esta dicotomización, en niños comunes y especiales, se emplea gran cantidad de tiempo y esfuerzo buscando una clasificación diagnóstica para determinar quién es «normal» y quién es «especial», pese al hecho de que hay gran cantidad de investigaciones internacionales que indican que dichos diagnósticos y clasificaciones se hacen de manera poco fiable. Hay que romper la cultura de la desconfianza en las competencias cognitivas y culturales de las personas diferentes y vivir en la cultura de la confianza. (López Melero, 2003, 2004)

En este sentido los conceptos de «inteligencia» y de «diagnóstico» han ejercido un papel de discriminación y segregación. A ellos se unen últimamente «adaptaciones curriculares» y «áreas transversales». Para derribar esta barrera hemos de preguntarnos por estos conceptos.

¿Qué es la inteligencia? Tradicionalmente se ha dicho que cada ser humano viene a este mundo predeterminado biológicamente (infradotado, dotado, superdotado). Se ha considerado la inteligencia como un atributo o propiedad individual independiente del contexto donde uno nace y vive. Y en función de ello se ha elaborado el modelo educativo.

Ante esta caracterización no hay posibilidad de educación alguna. Sin embargo, pienso que la pregunta ¿qué es la inteligencia? está mal formulada y lo que tendríamos que preguntarnos es ¿cómo se produce el comportamiento inteligente en las personas? En este caso la inteligencia ya no es considerada como un atributo, sino como algo que se adquiere, que se desarrolla y que se construye gracias a la educación y a la cultura, siempre y cuando los contextos ofrezcan oportunidades para ello. Lo importante, por tanto, es saber que la inteligencia no viene determinada genéticamente, sino que los seres humanos nos hacemos inteligentes. Venimos al mundo como seres inacabados y nos completamos gracias a la cultura y a la educación. La inteligencia como la deficiencia se construye.

Profundizando un poco más en este sentido podríamos seguir preguntándonos: ¿De qué hablamos cuando hablamos de inteligencia? ¿De la inteligencia cognitiva? ¿De la inteligencia lingüística? ¿De la inteligencia afectiva? ¿De la inteligencia motriz? Entiende Gardner (1983, 1998) que la inteligencia no es única, ni monolítica. Define ocho inteligencias o áreas de talento referidas al lingüístico, lógico-matemático, artístico, corporal-cinestésico, musical, social (inter e intrapersonal) y científico.

¿Qué pasa entonces con la genética en las personas diferentes? La genética tan sólo es una posibilidad, no un epitafio. Lo que constituye al ser humano como tal es la dimensión social. Lo genético no determina lo humano, sólo fundamenta lo humanizable o lo posiblemente humanizable, delimita cursos potenciales de acción que, a modo de itinerarios personales, van a ir cambiando en función de la educación. Sin embargo, sí me parece relevante subrayar las competencias cognitivas y culturales de las personas diferentes para romper con el determinismo biológico. Para ello hay que despertar, en primer lugar, la confianza en las madres y los padres que suelen ser informados por los expertos (a veces de la medicina y de la psicología) de las escasas competencias de sus hijos, y confianza del profesorado para que se afanen en buscar otros modelos educativos que propicien el cambio, y, sobre todo, habría que poner mucho empeño en saber cómo viven estas personas dichas competencias y cómo las desarrollan a lo largo de su propio proceso de aprendizaje cuando se «educa» sin esperanza en el cambio. Cuando se consideran a las personas diferentes como un todo, los procesos lógicos de pensamiento compensan y equilibran sus peculiaridades (Vygotsky, 1978).

En consecuencia las investigaciones relacionadas con las personas diferentes han de cambiar y tienen que focalizarse hacia otro tipo de estudios. Aquellos que nos permitan reconstruir una nueva visión de las posibilidades y competencias de las personas diferentes, que rompa la vieja idea de que la desigualdad entre las personas es algo natural e inevitable y, dado que las personas cognitivamente diferentes han sido programadas genéticamente, de nada vale despilfarrar medios y recursos, porque nada va a cambiar. Esta idea fatalista del fundamentalismo genético (determinismo biológico y sociobiológico) hoy en día no resiste el menor análisis crítico (Lewontin, 1990).

Gracias al progreso de la tecnología de la imagen en el campo de la medicina, hoy en día podemos «mirar» en el interior del cerebro humano y ver cómo funciona. Las observaciones que de ello se deriven van a ampliar nuestras concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. El aprendizaje activo cambia la fisiología del cerebro, lo que tiene repercusiones pedagógicamente hablando. La energía que activa el cerebro es el lenguaje. Y porque esto es así, aquel *homo sapiens* (el homo biológico) puede llegar a ser *homo amans* a través de la educación y la cultura.

Lo peor de todo esto no es pensar que se hereda o no la inteligencia, sino cuando alguien es capaz de deducir que por ello hay una clase inferior y otra superior y organiza el mundo en función de esa clase hegemónica en detrimento de los restantes seres humanos.

Este cambio de punto de vista se acompaña con una manera diferente de definir la discapacidad en sí misma, dejando atrás la influencia médica y psicológica que focaliza los hándicaps sobre las personas, y se pone el énfasis en las situaciones problemáticas de los contextos. ¿Hasta qué punto determinadas «discapacidades» dependen de la naturaleza de las situaciones que los individuos tienen que afrontar en la vida? Las razones por las cuales las niñas y los niños pueden experimentar dificultades en la escuela son complejas y probablemente no son inherentes a ellos (*curricula*, métodos de enseñanza y aprendizaje, organización escolar, sistemas de evaluación inflexibles). Es decir, son pedagogías incorrectas. En este sentido podemos llegar a afirmar que el número de niños con «dificultades» para aprender está relacionado con la calidad educativa que le ofrezca la escuela.

Relacionado con el concepto de «inteligencia» se encuentra el concepto de «diagnóstico». Tradicionalmente se ha considerado el diagnóstico como una «vara de medir» etiquetando a las personas diferentes como enfermos-retrasados-subnormales-deficientes, configurando una subcategoría humana, la minusvalía (paradigma deficitario). Esta concepción de diagnóstico no ofrece ninguna posibilidad de cambio en las personas, es un diagnóstico, fragmentado, estático, determinista, clasificador. Diría que no es un diagnóstico, es un castigo: «así eres y debes resignarte, porque así seguirás siendo el resto de tus días». Sin embargo, mi pensamiento es que el diagnóstico no es algo perverso. Al contrario, el diagnóstico es como el umbral del conocimiento, es una puerta abierta a la indagación y al descubrimiento, a la búsqueda permanente. El diagnóstico nos dice cómo se encuentra esta o aquella persona en este momento, pero en ningún modo sabremos cómo estará mañana y menos aún si su desarrollo depende de la educación.

El desarrollo depende del devenir. Es algo que está por hacer. Depende de la oferta educativa, y si ésta es de calidad, el desarrollo será de calidad. De ahí el carácter educativo y ético del diagnóstico. El diagnóstico tiene su ética (descripción del fenómeno) y su moral (prescribir cómo salir de esa situación). El diagnóstico es una herramienta muy importante para conocer y comprender a las personas y su situación problemática concreta, pero también es un instrumento en manos de los educadores para que éstos cambien sus sistemas de enseñanza.

La exclusión, en el campo específico de la Educación Especial, se produce cuando la escuela establece que este niño o aquella niña no puede estar en esta clase porque tienen dificultades para comprender o son incapaces de aprender los contenidos culturales que se están impartiendo. Es como, según comentan los alumnos en la Escuela de Barbiana, si en un hospital se echaran a la calle a los enfermos más graves y difíciles. Precisamente por eso no tiene sentido hablar de escolarización de modalidad A, B y C. El diagnóstico siempre debe ser interpretado como un instrumento para mejorar las condiciones que están impidiendo el aprendizaje y el desarrollo y, lógicamente para cambiar los sistemas de enseñanza del profesorado y no como un instrumento sancionador y discriminador contra los individuos.

Si logramos romper con estos dos conceptos clásicos iniciaremos un proceso de ruptura del Paradigma del Déficit a favor del Paradigma Competencial. Esto no es un paso banal e ingenuo, al contrario muy significativo, porque es pasar del modelo compensatorio al educativo (Figura 17.1).

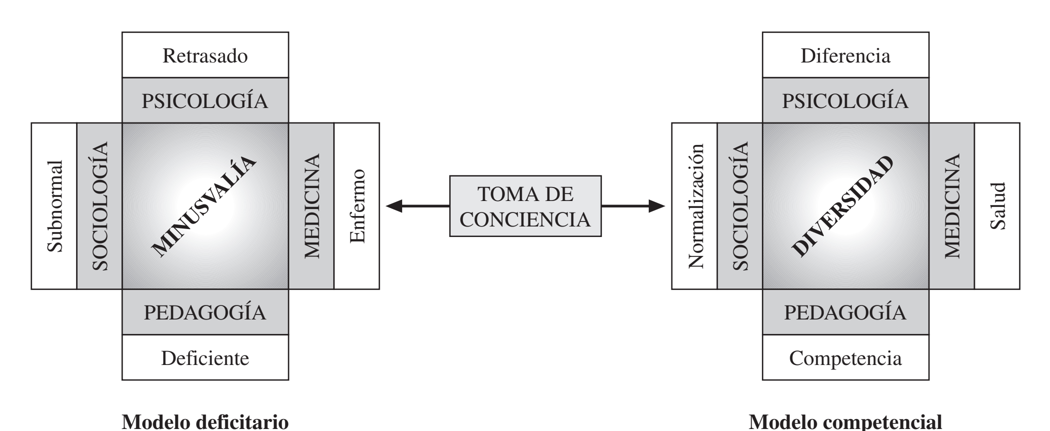


FIGURA 17.1. Cambio del paradigma del déficit al paradigma competencial.

Se requiere cambiar el Paradigma Deficitario, de influencia médica y psicológica, que considera a las personas diferentes como enfermos-retrasados-subnormales-deficientes, configurando todo ello una categoría humana minusvalorizada (Minusvalía), donde las únicas culpables son las personas con hándicaps por sus dificultades para aprender, por el Paradigma Competencial Educativo que reconoce a aquéllas como competentes para aprender.

Hasta aquí he deseado expresar que si bien las barreras políticas obstaculizan la construcción de una escuela sin exclusiones, es esta segunda barrera, la que yo denomino cultural, la más importante para lograr esa escuela inclusiva, muy a pesar de todas las leyes y normativas. Con ello quiero subrayar que mientras exista el imaginario de que hay niños y niñas incapaces de aprender, mientras siga hablándose de educación especial, de integración y de adaptaciones curriculares, la segregación será una práctica aceptada, por mucho que se hable de educación inclusiva.

2.3. Barreras didácticas (enseñanza-aprendizaje)

Expresadas las anteriores barreras y si somos capaces de superar la dicotomización de las niñas y niños en individuos que aprenden y en los que no aprenden podremos centrarnos en las barreras didácticas que dificultan la construcción de una escuela sin exclusiones. Lo que quiero decir es que a partir de esta superación podremos plantearnos qué tipo de acciones se han de llevar a cabo en un centro escolar para lograr la inclusión en sus aulas. Voy a ir describiendo y analizando cada una de ellas.

2.3.1. La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario. Cuando el aula no es considerada una comunidad de convivencia y de aprendizaje

Las personas diferentes no necesitan una educación reparadora, sino que necesitan una educación de calidad. Y esta educación de calidad se debe llevar a cabo en compañía de los demás niños y niñas, porque lo que está en juego es el propio aprendizaje como fenómeno biológico y social y éste, sabemos que es una actividad compartida con otros, y el aprendizaje compartido produce una inteligencia compartida. La enseñanza la considero como esa actividad solidaria que hace aprender a otros, aprendiendo, a la vez, uno mismo y éste es el compromiso de la escuela pública: el aprender unos de otros a construir modelos de convivencia y aprendizaje. Si no se abre este espacio de convivencia en las aulas difícilmente aparecerá el aprendizaje.

De ahí que el aula, como espacio cultural y público donde las niñas y los niños, y el profesorado se entrelazan en un conjunto de interacciones que les permite construir el conocimiento de manera compartida, se convierte en una comunidad de convivencia y aprendizaje. Más aún, cuando las niñas y los niños comprenden que todos sus compañeros pueden aprender y que unos aprenden de una manera y otros de otra, pero todos, ayudándose lo van a conseguir es cuando el aula se convierte en una comunidad de convivencia y aprendizaje. Y eso sólo es posible si las niñas y los niños tienen la oportunidad de intercambiar sus experiencias personales (diálogo), de intercambiar puntos de vista diferentes (ser escuchados), realizando actividades de manera cooperativa y solidaria y estableciendo unas normas de convivencia democrática entre todas y todos (buscando el entendimiento). Es decir, si el aula se convierte en una comunidad de aprendizaje compartido, praxis o indagación dialógica entre participantes (Wells, 2001) donde, previamente, tiene que haberse producido una

situación de interés y significación para hacer aquello que desean hacer (motivación intrínseca).

Sólo en las escuelas democráticas se insiste en la necesidad de construir comunidades de aprendizaje, mundo de intercambios de significados y de comportamientos construidos por personas en un tiempo determinado, incluyendo los recuerdos y experiencias de cada cual y también los sentimientos (Flyinn, 1989: 4), se configura un espacio cultural y una organización social con pretensiones comunes y con el deseo de buscar un sistema de comunicación para entenderse. Este principio es de una importancia capital en Didáctica: el aprendizaje abre continuamente nuevos e inesperados progresos cognitivos y culturales, el desarrollo es un proceso sin meta prefijada de antemano, son procesos causados por la interacción con los otros.

En la base del pensamiento de Vygotsky (1979) y Luria (1974) está la idea de aprendizaje y contexto. Y concretamente Luria nos va a decir que no es posible separar el «cerebro» del «contexto» (la cultura es el contexto) y, por tanto, debemos desarrollar la acción educativa sobre el contexto de nuestras aulas (sería ideal sobre toda la escuela) para que, al tomar conciencia de su importancia en la educación, su influencia promueva así el desarrollo personal de cada niña y de cada niño. Este desarrollo, por tanto, se deja ayudar por las interacciones que se provocan en el aula. Digo bien, que se provocan y no que espontáneamente tengan lugar.

Esto significa que no sólo el alumnado es aprendiz en la escuela, sino también el profesorado. Sabemos que para Vygotsky (1979) la educación era una continuación del diálogo entre los niños y los adultos, y que a través de este intercambio se construye el mundo social. Cuando el profesorado toma conciencia de la importancia de estas interacciones y logra que esta conciencia sea accesible a otros como ayuda para lograr conocimiento y estrategias para resolver problemas de la vida cotidiana, podemos decir que en esa clase se está desarrollando una convivencia democrática más allá de la cultura específica que se esté proporcionando. Es muy interesante que esta forma de diálogo sea el mismo proceso que crea la realidad históricamente condicionada de la cultura escolar.

La mejor manera de luchar contra el pensamiento segregador de la escuela tradicional es convirtiendo las aulas de cualquier escuela en comunidades de convivencia y aprendizaje, que es, por otro lado, el mejor modo de buscar la calidad a través de la equidad (Skrtic, 1991), porque se van a reconocer las «situaciones diferenciales» como oportunidades de aprendizaje para todos. El *cómo* se enseña es tan importante como el *qué* esperamos que aprendan. Eso es lo que venimos haciendo en el Proyecto Roma profesorado, familias y mediadores (López Melero, 2003, 2004)

2.3.2. Del currículum basado en disciplinas y en el libro de texto a un currículum basado en situaciones problemáticas. Un modo de trabajar en el aula por proyectos

Dar sentido a la diversidad de alumnado de nuestras escuelas tiene que ser el epicentro del desarrollo del currículum escolar a través de la calidad de las relaciones. En este punto hemos de orientar todos los esfuerzos para romper con la cultura hegemónica en la escuela tradicional deseosa de desarrollar un currículum planificado e igual para todos. El currículum es —y debe ser— una herramienta para la inclusión y no puede convertirse en la práctica en un instrumento de exclusión.

El alumnado en la escuela necesita algo más —mucho más— que información (instrucción) para adquirir ese patrimonio cultural común, necesita adquirir la competencia suficien-

te para valorar críticamente que las diferencias entre los seres humanos son valores en sí, pero que a veces las condiciones históricas e ideológicas impuestas subrayan las desigualdades entre unos y otros, por encima de los propios valores. Precisamente la construcción de un discurso comprometido para vivir democráticamente en la escuela exige superar la visión tecnocrática y reproductora en la que a veces se encuentra inmersa la propia escuela. Por ello exige romper con la concepción de la didáctica clásica e instrumental.

Aceptar formalismos en el descubrimiento del conocimiento aniquila a la propia ciencia como búsqueda, descubrimiento e indagación. El conocimiento es un proceso de construcción y reconstrucción. La ciencia se produce en la sustitución y en la reorganización de aquellos conocimientos que, siendo útiles en un momento dado, en la actualidad no cubren las necesidades sociales.

De ahí que desde nuestra experiencia de trabajo en la escuela aplicando el Proyecto Roma, propongamos el método de proyectos y, concretamente, *los proyectos de investigación* (más allá de los contratos de trabajo de Freinet, los centros de interés de Decroly y las unidades didácticas clásicas), que son un modo de *aprender a aprender en colaboración* en donde partiendo de la curiosidad y de los conceptos previos que tienen cada niña y cada niño de cualquier tema o asunto a investigar (Nivel de Desarrollo Actual) surge, inmediatamente, una o varias investigaciones compartidas por los grupos de trabajo que se hayan constituido en el aula. Estos grupos, cada uno desde sus puntos de vista y desde sus necesidades establecen las estrategias y los procedimientos que vayan requiriendo para conseguir o descubrir aquello que pretendían (Nivel de Desarrollo Potencial). Y entre ambos niveles se produce todo el «montaje» del proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase (Zona de Desarrollo Próximo). Es decir, es un modo de *«enseñar a pensar y de enseñar a hacer»*, donde el debate dialógico (Freire) que acompaña a todo el proceso inclina al profesorado y al alumnado a llegar a un consenso antes de tomar cualquier decisión (Habermas, 1989). En este proceso de búsqueda y descubrimiento cada niña y cada niño establecen qué sabía al principio y qué sabe al final del proceso o qué no sabe y cómo seguir aprendiendo a través de las nuevas curiosidades que han surgido en el camino. El aprendizaje buscado es un aprendizaje basado en situaciones problemáticas (AbSP) y no en problemas. Porque el problema se sitúa en la persona y nosotros nos centramos en los sistemas.

Los *proyectos de investigación* deben seguir una misma secuencia lógica en su desarrollo. Todos ellos responden a un plan, con pretensiones (objetivos), un modo de hacerlo y una valoración. El plan siempre surge de una situación problemática de la vida cotidiana. Se inicia el proceso con una asamblea que es la estrategia metodológica por excelencia para el desarrollo de la convivencia democrática y el aprendizaje. En la asamblea se ponen en común pensamientos diferentes para entenderse y para aprender unos de otros. De este modo se van desarrollando como personas, respetando al otro en sus pensamientos y en sus intereses. La asamblea es el aprendizaje por socialización o, acaso convendría decir que es un modo de socializar la enseñanza donde se acatan unas normas elaboradas por todas y todos y donde nadie impone su criterio. Este tipo de aprendizaje genera en cada persona la necesidad de buscar estrategias para seguir aprendiendo. En este proceso de búsqueda continua radica el valor del currículum como algo en permanente cambio y transformación. Un currículum centrado en las necesidades personales y contextuales del alumnado, que le permita construir mecanismos y estrategias para familiarizarse con el conocimiento y que éste (el conocimiento significativo y relevante que han de adquirir) les sirva para resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana y no centrado en los contenidos declarativos. El conocimiento académico debe generar las herramientas de la mente para pensar correctamente y actuar en consecuencia.

Lo que pretendemos con los proyectos de investigación es lograr una metodología que favorezca el aprendizaje autónomo, mediante la toma de decisiones reales y el desarrollo de estrategias para «aprender a aprender» (metacognición), tales como: planteamiento de problemas o situaciones problemáticas y explicación de las mismas, discusión y debate, búsqueda de información más allá de la clase, trabajo cooperativo y solidario en grupos heterogéneos, elaboración de mapas conceptuales, construcción de esquemas mentales, etc. El error es importante como medio de aprendizaje.

Considero esta metodología por proyectos de investigación como una actitud de búsqueda e indagación permanente en el aula, un modo de investigar. Desde este punto de vista el aula puede ser un lugar para aprender a descubrir de manera compartida con los demás. La construcción de estos ambientes escolares con estructuras organizativas y metodológicas democráticas posibilitará al alumnado y al profesorado una nueva axiología al introducirse en los centros educativos nuevas preocupaciones tales como el pluralismo o la tolerancia.

Aceptar que la presencia de personas diferentes en las aulas es motor de cambio en la escuela, a mi juicio, supone un cambio de pensamiento en el profesorado. Ha de verse contemplado en este otro tipo de currículum centrado en la solución de situaciones problemáticas más que en las asignaturas. Las disciplinas y textos se han de utilizar sólo como apoyo para la solución de las situaciones problemáticas planteadas por cada uno de los grupos de investigación constituidos en el aula. Este tipo de aprendizaje genera en cada persona la necesidad de buscar estrategias para seguir aprendiendo. En este proceso de búsqueda continua radica el valor del currículum como algo en permanente cambio y transformación. De esta manera se podrá afirmar que el alumnado es el científico en la escuela y el profesorado sólo tiene un papel de mediador del conocimiento y de organizador de un escenario para que se produzca el conocimiento.

En este proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento el alumnado adquiere conocimientos conceptuales, que le permitirán interpretar la realidad vivida; procedimientos y estructura lógica (sentido común), como medio para resolver problemas de la vida cotidiana; y valores, para mejorar la calidad de vida social y convivencial. Se trata de problematizar la realidad a fin de encontrar posibles explicaciones de la misma. Este tipo de educación va a permitir la autonomía cognitiva, cultural y moral del alumnado y no la dependencia. La autonomía vendrá determinada por la competencia que muestren cada niña y cada niño en la resolución de problemas de la vida cotidiana de manera cooperativa y solidaria.

La escuela pública, a mi juicio, debe proponer un currículum comprensivo que no produzca desigualdades ni educación de segundo orden o de baja calidad. Por tanto, es necesario un currículum que, ahondando en las diferencias del alumno, erradique las desigualdades, y haga avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y divergentes (currículum diversificado, donde se aprende lo mismo pero con experiencias diferentes). Este modo de interpretar el currículum escolar como patrimonio para todos los niños en la escuela pública evitará el fundamentalismo curricular, o sea, la imposición de un currículum igual para todos.

Esto requiere prácticas pedagógicas distintas en la organización del espacio y del tiempo escolar, organización diferente en los sistemas de enseñanza, de tal forma que el alumnado, desde el primer momento, comprenda el qué y el por qué de las tareas escolares en las que se organiza el aula como lugar permanente para el descubrimiento del conocimiento de manera compartida.

Por todo ello la cultura de la diversidad en relación con el currículum es un camino para hacer más representativas las diferencias en una escuela que, a través de la contemplación de

la diversidad, está aprendiendo a ser más democrática. Porque de lo que se trata «es de hacer una ciudadanía plural» (Habermas, 1994) que rompa con un currículum idéntico en aprendizajes secuenciados y con tareas idénticas en el tiempo y en el espacio. Porque si no es así, el currículum y la cultura escolar, de ser una oportunidad para el crecimiento de las personas se convierte en un elemento seleccionador, dando a unos la cultura general establecida y a otros la subcultura o produciendo subcultura, por ello no estamos de acuerdo con el discurso ni con la práctica tan habitual en nuestras escuelas de las adaptaciones curriculares.

2.3.3. De la organización espacio-temporal clásica a una organización de acuerdo a la actividad a realizar

El trabajo por proyectos de investigación requiere una transformación del aula tanto en los agrupamientos como en la concepción del tiempo y del espacio. Para lograr esta nueva organización apunto algunas sugerencias sobre el sentido de los agrupamientos, el aula como apoyo y los momentos de análisis en el aula.

a) Sentido de los agrupamientos

En las clases heterogéneas, las diferencias entre el alumnado son tenidas en cuenta por el profesorado, por las compañeras y por los compañeros como algo enriquecedor para todo el grupo clase y no como un elemento perturbador de la dinámica de trabajo del aula. La enseñanza interactiva, el grupo de trabajo heterogéneo, es la nueva estructura organizativa necesaria en una escuela inclusiva. El aula se organiza de tal manera que el alumnado se ayuda unos a otros y, aunque el alumnado que «no ofrezca dificultades» (si es que existe ese alumnado) sea un soporte importante para aquellos que sí las tengan, el profesorado será siempre el referente principal de apoyo en clase para todo el alumnado. La construcción de estos ambientes escolares con estructuras organizativas y metodológicas democráticas, respetando las diferencias de género, étnicas, lingüísticas, religiosas, de hándicap, etc.; posibilitará al alumnado y al profesorado una nueva axiología al introducirse en los centros educativos nuevas preocupaciones tales como el pluralismo, la libertad, la justicia, el respeto mutuo, la tolerancia, la solidaridad, etc.

b) El aula como apoyo: zonas de desarrollo y aprendizaje

De acuerdo con el pensamiento de Luria y Vygotsky, desde el Proyecto Roma lo que hacemos justamente es convertir el contexto-aula en una situación de simulación del cerebro, estableciendo para ello cuatro zonas que se identifican con las cuatro áreas de desarrollo humano. Ese proceso de convertir la clase en el cerebro ha de ser explicado al principio del curso al alumnado, y cuando sea absolutamente comprendido a través de un proceso dialógico, se empezará a trabajar. Las zonas de desarrollo y aprendizaje son las siguientes:

1. Zona de Pensar (para el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos).
2. Zona de Comunicar (lenguajes y sistemas de comunicación).
3. Zona del Amor (afectividad y mundo de los valores).
4. Zona del Movimiento (autonomía física, personal, social y moral).

Se trata de enseñar y de aprender conjuntamente un proceso lógico de pensamiento, siendo el trabajo de clase, las estrategias metodológicas y la cultura escolar un pretexto necesario, pero no un fin en sí mismo.

c) Momentos de análisis en el aula

Desde un currículum organizado por proyectos de investigación y no por temas ni disciplinas, cualquier proyecto que se quiera llevar a cabo en clase debe organizarse de acuerdo a los siguientes momentos de análisis: asamblea inicial (nivel de desarrollo actual), plan de acción, acción (zona de desarrollo próximo) y asamblea final (nivel de desarrollo potencial).

Con este procedimiento de trabajo en el aula lo que deseamos es que las niñas y los niños sean conscientes de su propio proceso de pensar a través de procesos de reflexión y autocorrección; es decir, que adquieran un proceso lógico de pensamiento. Pero también pretendemos que construyan sus criterios y puntos de vista personales para modificar sus pensamientos y sus acciones y, en consecuencia, para fortalecer su competencia para tener correctos juicios y para aprender a tratarse unos a otros de manera razonable y respetuosa. En una comunidad de indagación y de aprendizaje de este tipo (investigación), tanto el propio proceso de pensar como aquellos que participan en él se transforman y se enriquecen, no sólo cognitiva y culturalmente, sino afectiva y comportamentalmente.

En la asamblea inicial hay que partir de una representación mental (imagen) de la situación problemática planteada y que se va construyendo con las distintas intervenciones y curiosidad y puntos de vista diferentes de cada niña y de cada niño. Es el momento en el que se socializan los aprendizajes. En ese momento se plantea qué sabemos de la situación problemática (nivel desarrollo actual) y qué queremos saber (nivel de desarrollo potencial). Cuando son pequeños los niños (3 a 6 años) se hace un itinerario físico en el aula; cuando ya son un poquito mayores, no hay itinerario físico en el aula, pero sí es un proceso mental que deben hacer y aprender todos.

En el plan de acción el alumnado va tomando conciencia de que hay una situación problemática. No sólo se ha de tener conciencia de que hay una situación problemática, sino que es necesario un plan de acción para salir de ella. En este plan de acción se planifica tanto los aprendizajes genéricos como los específicos. Nos referimos con aprendizaje genérico a aquél que pretendemos que consiga todo el alumnado a través de este proyecto de investigación concreto y aprendizaje específico, es aquél que va a permitir mejorar o cambiar a cada uno en particular.

En la acción, todo lo planificado y pensado hay que hacerlo. Mundo de intercambios e interacciones que se producen en el aula para lograr darle solución a la situación problemática (zona de desarrollo próximo).

En la asamblea final es el momento de evaluar todo el proceso de trabajo realizado por cada uno de los grupos de clase y proponer nuevos proyectos (zona de desarrollo potencial).

La situación problemática no se inventa, surge. En asamblea se acuerda el nombre del proyecto y lo situamos en una dimensión para saber que tenemos algo en común que nos va a unir a todos en una investigación durante los próximos días. Vamos viendo todos qué sabemos y qué queremos saber de la situación problemática y una vez que tenemos claro esto cada grupo escribe en el ordenador o en su cuaderno lo que hemos acordado en la asamblea (hay que crear una carpeta por grupo, tanto físicamente como en el ordenador, y en esta carpeta se va metiendo toda la producción científica del grupo). Las nuevas tecnologías son necesarias en la escuela como facilitadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero no sustituyen el mundo de relaciones y de comunicación que se debe dar en clase.

Después y en grupos heterogéneos, el grupo que está en la zona de pensar comienza a elaborar su plan de operaciones que le va a permitir dar respuesta a las cuestiones planteadas en la asamblea. La planificación del plan de operaciones cada grupo lo hace con el profesor.

El resto de los grupos están viendo las posibles actividades que pueden utilizar en el proyecto o haciendo actividades complementarias. Una vez terminada esta planificación cada uno del grupo lo escribe en el ordenador en una carpeta que tiene creada para todos los proyectos y, dentro de ésta, una para ese proyecto en concreto.

Después en la zona de comunicar realizan la búsqueda de información, tanto en los libros que hay en la clase como en los ordenadores, que le va a posibilitar la realización de ese plan de operaciones que habían planificado. También intercambian puntos de vista diferentes, debaten qué hacer y cómo hacerlo, etc. En la zona de la comunicación deben buscar los tipos de lenguajes necesarios para ese proyecto en concreto.

En la zona del amor (afectividad) acuerdan las normas y los valores necesarios para llevar a cabo ese plan de operaciones.

En la zona del movimiento (autonomía) construyen lo que habían pensado hacer en la zona de pensar para exponerlo en la asamblea final.

Una vez terminado el trabajo en el que están comprometidos cada grupo, cada uno de éstos recopila todo lo que han aprendido en ese proyecto y realizan, entre todos, un mapa conceptual como síntesis de su aprendizaje.

Con todos los interrogantes de los grupos no resueltos u otros que hayan surgido en el proceso surge un nuevo proyecto de investigación y de este modo seguimos investigando.

2.3.4. La necesaria re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad. Del profesor como técnico-racional al profesor como investigador

El éxito de la educación inclusiva depende de la capacidad del profesorado para responder a la diversidad de las aulas. Por ello necesitamos de unos profesionales que sepan crear ambientes para despertar el interés en los niños por el aprendizaje («*aprender a aprender*»). Unos profesionales cualificados que sepan diagnosticar la situación del aula, el ritmo y los modos de aprendizaje de cada alumna y cada alumno, las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, un conocimiento del diseño y la planificación de la enseñanza, que sepan simultanear diferentes situaciones de aprendizaje en un mismo espacio y en un mismo tiempo para conseguir aquello que se pretende y que, asimismo, sepan incorporar las demandas sociales de las personas culturalmente diferentes y de sus familiares, sin olvidar que en el ámbito del aula se ha de procurar lograr el equilibrio entre la comprensividad del currículum y la atención a las diferencias individuales. Todo ello requiere una serie de competencias profesionales que les permita saber conjugar los conocimientos y los procesos con las actitudes para lograr una intervención autónoma y eficiente en el aula. La escuela sin exclusiones necesita un profesional competente que sepa organizar y dar vida en los centros educativos desde la infancia hasta la edad adulta.

El desarrollo profesional puede hacer que el profesorado se haga más conocedor de sí mismo y esté más seguro de su práctica profesional a través de su propia reflexión (autorreflexión) y valoración. A mi juicio el modo más adecuado de ser un buen profesional, no es sometiéndose como un instrumento instrumentalizado con el sistema, sino reflexionando con otros compañeros cómo mejorar la propia práctica, de esta manera inicia procesos de ruptura con el sistema. La dialéctica acción-reflexión condiciona tanto el pensamiento como la acción, de modo que ambos momentos se iluminen, se valoren y se enriquezcan mutuamente. Ni la acción excesiva y mecanizada ni la más hermosa teoría concientizadora llevan a la verdadera acción transformadora y consciente (praxis), como nos recuerda Freire (1990), hace falta ese movimiento permanente de una a otra.

Esta nueva concepción de una escuela sin exclusiones precisa un modo distinto de trabajar el profesorado en su aula. Entre los adultos y las niñas y los niños se han de crear o elaborar una especie de plataformas de entendimiento («formatos de acción conjunta» de Bruner, 1988), que es una primera oportunidad de cultura, la búsqueda de estrategias para ir resolviendo situaciones problemáticas de la vida cotidiana. Sin embargo, a veces, el profesorado emite juicios y valoraciones sobre la competencia cognitiva y sobre la educabilidad de las personas excepcionales, olvidando que una variable importante en la educabilidad de aquéllas depende de la competencia cultural y de la educatividad del propio profesorado.

En este sentido la escuela inclusiva ha contraído el compromiso de dar la oportunidad a todo el alumnado para que se adentre en el mundo de la cultura evitando las relaciones jerárquicas (relaciones verticales y autocráticas), en el que unos deciden sobre otros. El quehacer educativo, como proceso comunicativo, es una tarea compartida que nace de la propia dinámica de una realidad cada vez más exigente. La educación, como red de comunicaciones horizontales, es un proceso que tiene que estar centrado en la consideración y el respeto de que es el alumnado el científico y el profesorado el que debe abrir espacios para que el diálogo se produzca. El quehacer educativo se convierte en un «quehacerse» a sí mismo. Es un modo de apropiación cultural a lo largo de la vida del ser humano y que convierte la acción del profesorado en una tarea moral.

El oficio de docente es un oficio moral (Tom, 1989) y nuestro pensamiento no puede separarse de la práctica escolar, más aún tiene que impregnarla toda ella. En la medida en que los procesos de enseñanza y aprendizaje abarcan tanto al profesorado como al alumnado y se construyen una red de significados y comportamiento compartidos (cultura escolar), estamos hablando de una educación para la convivencia. La enseñanza es un compromiso social, es una responsabilidad moral, para que las niñas y los niños lleguen a ser personas demócratas y libres. Precisamente al considerar la enseñanza como un oficio moral, ésta se encuentra cargada de intencionalidad, tiene valor. Esta intencionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje es lo que le da su carácter de actividad moral.

Este profesorado, al concebir la cultura de la diversidad como renovación educativa y como desarrollo profesional, está desarrollando valores de respeto a la diferencia, a la tolerancia y a la solidaridad, valores propios de la escuela pública. En fin, se necesita un nuevo profesional para el cambio y la transformación que requiere la escuela inclusiva dejando de ser un profesional mero aplicador de técnicas y procedimientos (racionalista y técnico), convirtiéndose en curioso investigador que sabe abrir espacios para que el aula se convierta en un lugar de aprendizaje compartido y autónomo, evitando ser un instrumento instrumentalizado del sistema, desarrollando su autonomía y su libertad como docente comprometido para el cambio y transformación social, es decir como un profesional emancipado (Adorno, 1998). Un profesorado que sepa reconducir las situaciones problemáticas en proyectos educativos.

2.3.5. La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado. De las escuelas antidemocráticas a las escuelas democráticas

La educación en valores, necesaria en la escuela pública, cuya finalidad es formar una ciudadanía responsable, no puede ser una labor exclusiva del profesorado, sino que debe ser una tarea compartida entre las familias, el profesorado y los demás agentes educativos. Sólo se rompe con el modelo de educación antidemocrática viviendo en democracia en la escuela. Hablar de convivencia democrática en la escuela es hablar de convivir democráticamente

desde la participación y el respeto mutuo en los diferentes roles que han de desempeñar las familias, el profesorado y el alumnado. La convivencia es tender la mano y si ésta es aceptada la convivencia se produce. Tender la mano es un acto de confianza y la confianza es el fundamento de la convivencia humana (Maturana, 1994).

Cuando hablo de escuela pública, como una escuela sin exclusiones, no hablo de educar «para» la democracia, ni «para» la libertad ni «para» la justicia, sino de educar «en» la democracia, «en» la libertad y «en» la justicia. No son objetivos a conseguir, sino principios de acción. Procurar que a lo largo de todo el proceso educativo la niña y el niño actúen como personas libres y responsables, es educar en la democracia, en la justicia y en la libertad. Precisamente, formar una ciudadanía para que aprenda a participar en la vida pública de la sociedad en la que vive, ha de ser uno de los principales objetivos de la escuela.

La democracia sólo se puede dar en la diversidad. La democracia necesita de actitudes y comportamientos democráticos para ser democracia, lo que requiere que se respete y se contemple la diferencia, sin marcar desigualdades. Cuando no se entiende el valor de la igualdad como respeto a la diferencia se produce la tiranía de la igualdad, que es un trato idéntico a cada persona sin contemplar sus peculiaridades cualitativas.

Para poder construir la didáctica de la escuela inclusiva es necesario culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas pedagógicas inclusivas. Con las prácticas pedagógicas simples no se puede lograr una escuela sin exclusiones, se hace necesaria una pedagogía más compleja donde las personas y las culturas diferentes puedan «aprender a aprender». Nosotros lo venimos haciendo en el Proyecto Roma a través de lo que denominamos proyectos de investigación (López Melero, 2004). También hay otras prácticas pedagógicas ejemplares en este sentido tales como el Programa de Desarrollo Escolar de la Universidad de Yale (Comer, 1968, 1998, 2001), el programa de las Escuelas Aceleradas de la Universidad de Stanford (Levin, 1986) o el conjunto de proyectos denominados Educación para Todos desde el Centro de investigación para la educación del alumnado en riesgo de la Universidad John Hopkins (Slavin y Boykin, 1996, 2001). Son ejemplos de que la escuela sin exclusiones es posible, tan sólo es cuestión de tener una actitud para iniciar procesos de cambio y transformación.

3. ALGUNAS PISTAS PARA SEGUIR TRABAJANDO

Más allá del valor simbólico e incluso más allá de la denuncia y repulsa a la escuela segregadora y homogeneizante que se pueda encontrar en este capítulo, he de anunciar mi compromiso profesional y personal en la construcción de una escuela contrahegemónica unida por los valores de cooperación y solidaridad, en un momento de despliegue feroz del individualismo y la competitividad de la escuela neoliberal. Hemos de buscar un modelo educativo que humanice al mundo que se ha venido configurando en la segunda mitad del siglo XX. Una educación, como plantea Young (1995), que sea considerada como una forma de culturización del futuro.

¿Acaso es posible una educación en valores desvinculada de una dimensión utópica? Educación, ética y política son los tres vértices de esa figura de sociedad democrática participativa que es necesario construir en la perspectiva de un nuevo humanismo donde los valores fundamentales sean la libertad y la igualdad. La utopía no puede morir. Si la utopía muere la raza humana está maldita para siempre. Si se secan los manantiales utópicos, la vida de los seres humanos se transforma en un desierto donde sólo florecerían el conformismo, la apatía, la trivialidad y el oportunismo: la deshumanización humana. Hoy más que

nunca hay que recordar las palabras de Oscar Wilde (1985): «El mapa que no contenga el país de la utopía no merece una mirada».

Este modelo educativo crítico y de resistencia (Saramago, 2000) procura generar un nuevo enfoque moral que contrarreste a las fuerzas que hacen la sociedad en la que vivimos un verdadero infierno. Hacer una opción política y educativa. Tomar partido por la justicia, por la libertad, por la democracia, por la ética y por el bien. Luchar por la cultura de la diversidad frente a la cultura del hándicap.

Voy a apuntar al final de este capítulo algunas ideas que sintetizan mi pensamiento de lo que entiendo debe ser la didáctica de la escuela inclusiva, como alternativa y revolución cultural para el siglo XXI:

1.º Si estamos convencidos con el discurso de la didáctica de la escuela inclusiva que hemos expuesto aquí hemos de comprometernos con lo que predicamos. No es suficiente con asegurar que estamos de acuerdo, sino que desde el momento en que esto se afirma se ha de producir en cada una de nosotras y en cada uno de nosotros el compromiso moral para luchar contra las desigualdades. Si no lo hacemos cometeremos una inmoralidad o, lo que es peor, seremos unos cínicos. A este compromiso moral le doy el contenido siguiente: que nuestro actuar debe racionalizar a la propia razón a través de las emociones y sentimientos. Es decir, que si tenemos un pensamiento claro que sabe distinguir entre lo que está bien y lo que está mal, en las circunstancias actuales debemos tener conciencia de que se está actuando mal con las personas excepcionales y con las culturas minoritarias dado que viven en una situación de segregación institucional permanente. Han pasado los tiempos del hablar y hemos de dar paso a hacer. Nosotros como enseñantes tenemos una profesión que nos compromete a dignificar a las personas excepcionales. La dignidad humana, ese reconocimiento de la legitimidad de cada uno como es, nos exige que las personas excepcionales «anden con la cabeza erguida» aquí y ahora y dejemos de pensar que sólo eso se conseguirá en un futuro. Es necesario construir una visión utópica de la realidad, como aspiración y deseo de un mundo mejor, en contra del pragmatismo superrealista neoliberal y posmodernista en el que estamos inmersos.

2.º El crecimiento de las desigualdades, el aumento de la violencia y el racismo, la degradación de nuestro planeta, el fundamentalismo económico, etc., son la consecuencia lógica del inmovilismo al que nos ha arrastrado la ideología del pensamiento único, desde la escuela hasta la universidad. Por todo ello el cambio social y la emancipación de las personas sólo se logrará por la acción compartida entre «los utópicos, que haga frenar el desarrollo inhumano de esta sociedad neoliberal cuyo sentido del progreso humano radica en saber cuánto ha ganado y en cuánto se ha beneficiado uno de otro y no en cuánto hemos aportado para mejorar las condiciones de calidad de vida de las culturas minoritarias. El progreso humano no es algo que se pueda cuantificar sino que su auténtico sentido es cualitativo. Desde la cultura de la diversidad esta visión de progreso vendrá determinada por una práctica educativa diferente y divergente que permita mejorar las condiciones de calidad de vida entre las distintas culturas que acudan a la escuela, al considerar la educación de hoy como un modelo de culturización y de humanización para el mañana. La didáctica de la escuela inclusiva debe ser el espacio para un diálogo intercultural.

3.º Desde este punto de vista la cultura de la diversidad es tanto un ideal como un referente de cambio permanente y de compromiso con las culturas minoritarias y no sólo una actitud benevolente de un día, sino el compromiso de toda una vida. En un

proyecto de sociedad y de humanización distintos para el siglo XXI, en un proyecto de una nueva escuela para una nueva civilización, cada uno de nosotros como enseñantes y ciudadanos comprometidos hemos de provocar (hacer posible) investigaciones centradas en los sistemas y contextos hegemónicos, como origen y causa de las condiciones en las que viven las personas excepcionales y no centradas en las personas diferentes. Es la escuela la que tiene que ser analizada y estudiada como institución y no las personas.

4.º La cultura que emerge de la didáctica de la escuela inclusiva es un discurso que trasciende la filosofía de la integración escolar, apoyada en modelos de clasificación y de atención a la norma, porque el concepto de normalización radica en reconocer que lo más natural del mundo son las diferencias entre las personas y no en ocultarlas, siempre y cuando la sociedad sea éticamente madura para comprender que las personas diferentes y las culturas minoritarias han de tener la misma igualdad de oportunidades que el resto de la humanidad para vivir su propia vida con dignidad.

Considero la didáctica de la escuela inclusiva como un cambio en la vida y no sólo un cambio en el ámbito intelectual, sino en todos los ámbitos del ser humano, tanto en lo cognitivo y afectivo como en lo social y moral. Es una escuela que apuesta por el derecho a oír a las voces excluidas, como apuntaba Bernstein (1990): más allá del derecho a ser incluido, que lleva implícito el sub-derecho a la separación, es el derecho a no ser excluido. La inclusión opera al nivel de lo social, la exclusión en el ámbito de la moral y de la ética.

Acaso el verdadero descubrimiento en el ser humano no consista en buscar nuevos paisajes sino en poseer nuevos ojos (Proust, 1997). Eso es lo que yo he hecho durante toda mi vida, mirar de otra manera a las personas consideradas socialmente como «deficientes» y a las culturas minoritarias. ¿De qué manera? De aquella que me ha hecho a mí crecer como persona.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación.* Madrid: Morata.
Ander-Egg, F. (1996). *Reflexiones en torno al proceso de mundialización globalización.* Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
Apple, M., y Beana, J. A. (1999). *Escuelas democráticas.* Madrid: Morata.
Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad.* Madrid: Morata.
Berger y Luckman (1993). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.
Berstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico.* Madrid: Morata.
Bilbeny, N. (1999). *Democracia para la diversidad*. Barcelona: Ariel.
Bobbio, N. (1998). *Derecha e izquierda.* Madrid: Santillana-Taurus.
Bourne (1998). En L. Barton, *Discapacidad y Sociedad.* Madrid: Morata.
Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
Camus, A. (1997). *El primer hombre*. Barcelona: Círculo de lectores.
Comer, J. (1968). *Comer school development program*. Yale: Yale University
Comer, J. (2001). *School that develop children. Prospects, 12 (7), 1-10.*
Dewey, J. (1971). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
Eisler, R. (1994). *El cáliz y la espada. La alternativa femenina*. Madrid: Cuatro Vientos Martínez de Margúa.
Finkielkraut, A.(1987). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.

Flyinn, R. J. (1980). *Normalization, social integration and community services*. Baltimore: University Perk Press
Freire, P. (1969). *La Educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós-MEC.
Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.
Gimeno Sacristan, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
Habermas, J. (1994). *Ensayos políticos*. Barcelona: Península
Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
Habermas, J. (2002). *El futuro de la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.
Kemmis, S., y Mc Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción.* Barcelona: Laertes.
Kuhn, L. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
Levin, H. (1994). *Accelerated schools alter eight years*. Palo Alto, CA: Stanford University, Accelerated schools project.
Lewontin, S., y otros (1990). *No está en los genes.* Barcelona: Grijalbo Crítica.
López Melero, M. (2000a). «Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora». En *Alas para volar*. Granada: Universidad de Granada.
López Melero, M. (2001a). «Escuela pública y cultura de la diversidad: un compromiso con la acción». En J. M. Sancho, y otros, *Apoyos digitales para pensar la Educación Especial.* Barcelona: Octaedro-EUB.
López Melero, M. (2001b). «La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades». En A. Sipan Compañe, *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores.
López Melero, M. (2003). *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Málaga: Aljibe.
López Melero, M.; Maturana Romecin, H.; Pérez Gómez, A. I., y Santos Guerra, M. Á. (2003*). Hablando con Maturana de educación*. Málaga: Aljibe.
López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación.* Málaga: Aljibe.
Luria, A. R. (1974). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
Luria, A. R. (1980). *Los procesos cognitivos. Análisis sociohistórico*. Barcelona: Fontanella.
Lledó, E. (1998). *Imágenes y palabras*. Madrid: Taurus.
Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano.* Chile: Dolmen.
Maturana, H. y NISIS, S. (1997). *Formación Humana y capacitación*. Dolmen. Santiago de Chile. Chile
Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
Morin, E., y Kern, A.B. (1993) *Tierra Patria*. Barcelona: Kairós.
Peces-Barba Martínez, G. (1995). *Ética, poder y derecho*. Centro de estudios Constitucionales. Madrid.
Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid: Morata.
Proust, M. (1997). *En busca del tiempo perdido*. Madrid: Alianza.
Sabato, E. (1999). *Antes del fin*. Barcelona: Seix Barral.
Saramago, J. (2000). *La caverna*. Madrid: Alfaguara.
Sen, A. (2000). *Desarrollo y Economía*. Barcelona: Planeta.
Skrtic, T. M. (1991). «Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum». En M. Ainscow (ed), *Effective Schools For All*. Londres: Fulton.
Slavin, R. (1996). *Education for all.* Lisse: Swets y Zeitlinger
Stainback, S., y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo.* Madrid: Narcea.
Tom, A. (1984). *Teaching as a moral craft*. Nueva York: Longman.
Touraine, A. (1997). *Igualdad y Diversidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes*. Madrid: PPC.
Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture*. Sin ciudad, sin editorial.
UNESCO (1979). *Educación sin fronteras.* Grupo de Trabajo de Educación. Comisión Española de la UNESCO.
UNESCO (1981). *Declaración sobre la raza y los prejuicios sociales*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UNESCO (1994). *Conferencia de Salamanca.* Salamanca (España).
Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
Wells, Gordon (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación.* Barcelona: Paidós.
Young, R. (1995). *Teoría y crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós MEC.

BIBLIOGRAFÍA DE ESTUDIO

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas.* Madrid: Narcea.
Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*: Málaga: Aljibe.
Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad.* Madrid: Morata,
Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho a aprender. Crear escuelas para todos.* Barcelona: Ariel.
Pujolas, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes.* Barcelona: Eumo-Octaedro.
Tilstone, Ch.; Florian, L., y Rose, R. (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas.* Madrid: EOS.

ACTIVIDADES

PRESENCIALES

Gran grupo

1. La exclusión como fenómeno social.
   - Propósito: Analizar los mecanismos y procesos de exclusión social y escolar e identificar la población excluida para crear un marco de trabajo conjunto con los estudiantes, donde se detallen ámbitos y temas que son necesarios abordar en el programa de la asignatura.
   - Procedimiento: Lectura de varios documentos sobre exclusión social. Identificación y análisis de la población excluida. Los alumnos identifican primero los indicadores de exclusión social en cada uno de sus países, la aparición de nuevos grupos de exclusión unidos a los «tradicionales», y la proporción de población excluida. Sobre la base de estos datos se reflexiona sobre los posibles motivos de esa exclusión social y su impacto en la vida social y en el desarrollo personal.
2. Conocimiento del currículum que ofrece el Proyecto Roma a través de los «proyectos de investigación».
   - Propósito: Los estudiantes valorarán las semejanzas y diferencias entre el currículum tradicional y los proyectos de investigación que ofrece el proyecto Roma.

- Procedimiento: En los textos: *El Proyecto Roma, una educación en valores* (López Melero, 2003) y *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula a través de proyectos de investigación* (López Melero, 2004). Hay varios ejemplos de proyectos de investigación elaborados por los niños en sus clases. Analiza cada uno de los proyectos y ofrece tus puntos de vista.

3. Organización del aula según los momentos de análisis de cada proyecto de investigación.

   - Propósito: Los estudiantes conocerán otra manera de organizar el espacio y el tiempo escolar en función de la propia investigación que se esté desarrollando en clase.
   - Procedimiento: En los textos: *El Proyecto Roma, una educación en valores* y *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula a través de proyectos de investigación* (López Melero, 2004), hay varios ejemplos de proyectos de investigación elaborados por los niños en sus clases. Analiza cada uno de los proyectos y ofrece tus puntos de vista.

Seminario

1. Las categorizaciones y estereotipos sobre la diversidad.

   - Propósito: Reflexionar sobre las diversas categorizaciones y estereotipos que se crean sobre la base de las diferencias humanas.
   - Procedimiento: Lectura del capítulo: «La torre de Pisa ¿es una torre defectuosa o una torre peculiar? del libro del profesor López Melero, M. (2004): *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula a traves de proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

     Debate y análisis de los estereotipos y prejuicios que el autor va ilustrando en el texto.

2. Una escuela de todas y todos, pero con todas y todos; lo contrario es despotismo ilustrado.

   - Propósito: Cada estudiante describirá si los componentes de la comunidad educativa pueden participar en el centro y cuál sería su papel en el mismo. Es decir, ilustrar cómo se construye una escuela democrática.
   - Procedimiento: Para ello propongo la lectura de una experiencia de escuela democrática, por ejemplo del libro de Apple, M. y Beana, J. A. (1999): *Escuelas democráticas.* Madrid: Morata, y luego elaborar un listado con las razones a favor de la colaboración de distintos componentes de la comunidad y las distintas aportaciones y contribuciones con las que podrían enriquecer el proyecto educativo y la dinámica de la escuela. Debate.

3. Cooperación y trabajo colaborativo en el aula.

   - Propósito: Ayudar a crear distintas condiciones para llegar a una cultura cooperativa *en el centro educativo.*
   - Procedimiento: Cada estudiante lee el capítulo de Hargreaves (1996): «Cambian los tiempos, cambia el profesorado», del libro del mismo autor: *Profesorado, cultura y postmodenidad.* Madrid: Morata. Cada estudiante expone sus ideas al resto de compañeros.

4. Visualización de vídeos.

- Propósito: Vivenciar y reflexionar sobre alguno de los aspectos de los temas abordados. Varía, por tanto, según el vídeo.
- Procedimiento: La actividad de visualización del vídeo (cine-forum) se organiza en torno a cuatro momentos.

  Antes del visionado de la película los estudiantes elaboran una guía de tópicos a analizar y en los que fijar la atención (relacionados con el tema de estudio). Durante el visionado, a título individual, se toman notas básicas sobre aspectos relevantes. Después de la película, cada alumno elabora sus notas, las contrasta con la información previa y plantea tres cuestiones que le sugiere el vídeo. Esta información se «cuelga» en la red. Al final, se contrastan las informaciones, se registran los acuerdos y disensiones, se categorizan las cuestiones de los alumnos y se buscan respuestas a las mismas.

  Vídeo a elegir:

  — Sobre racismo y xenofobia: *La vida es bella*.
  — Sobre discapacidades: *Mi pie izquierdo* o *Hijos de un Dios Menor*, *Me llamo Sam*, etc.
  — Sobre desigualdades sociales: *David Coperfield*.
  — Sobre instituciones: *Despertares*.

NO PRESENCIALES

1. Análisis de nuestra experiencia personal.

- Propósito: Realizar un análisis y exploración de la vivencia propia de la diversidad.
- Procedimiento: 1) Analizando la educación recibida: «Piensa en tu propia educación. ¿De qué forma podrías describirla en términos de exclusión y en términos de inclusión? ¿En qué ha cambiado y en qué se mantiene igual el sistema educativo actual y el que tú has descrito en tu propia experiencia?». 2) El trabajo sobre «autobiografías». Piensa y recuerda los sentimientos y reacciones personales ante la primera experiencia que recuerdas en contacto con una persona «excepcional».

2. La política social y los derechos humanos.

- Propósito: Profundizar en los derechos humanos a través del análisis teórico y práctico de éstos.
- Procedimiento: Lectura de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Tras la misma, cada estudiante elige uno de los derechos, lo interpreta (busca información complementaria para entenderlo); analiza ejemplos de violación del mismo, y a la inversa ejemplos de actuaciones o políticas sociales derivadas del mismo.

3. Análisis de las actitudes y de las políticas sobre el respeto a la diversidad.

- Propósito: Plantear unido al tema de actitudes, los derechos de las personas y culturas diferentes y su lucha por el reconocimiento de los mismos.

- Procedimiento: Se les pide a los estudiantes que piensen en lo siguiente: «La ciudad donde viven ¿es una ciudad humanizada?». Condiciones arquitectónicas de acceso a la misma: bibliotecas, mercados, ascensores, baños, bares, etc. ¿Cómo humanizar una ciudad? Los estudiantes van a reflexionar sobre los cambios y transformaciones necesarios para hacerla más humana. Les ofrecen a las autoridades las mejoras.

4. Contar una experiencia directa de exclusión.

- Propósito: Perfilar mediante una visita real la situación de la comunidad donde resida el estudiante respecto a la exclusión social y las organizaciones y personas involucradas en ésta.
- Procedimiento: Visita a una organización de tu comunidad. Los estudiantes eligen libremente la visita a una de las organizaciones relacionadas con la exclusión social.

  Después de la visita, se elabora un informe que se presenta en la web y ayuda a perfilar el panorama general de tu comunidad en torno al tema de la exclusión social y las personas y organismos comprometidos en la misma.

5. Explicación de una experiencia concreta como ejemplo de escuela inclusiva.

- Propósito: Analizar las fases y procesos desarrollados en un centro real para afrontar la diversidad.
- Procedimiento: Lectura de los documentos publicados en la Revista *Cuadernos de Pedagogía: Escuelas Inclusivas. El Proyecto Roma*, n.º 346. Número Monográfico, mayo 2005. España.

  Después de su lectura identifican las fases, clasifican y evalúan las estrategias desarrolladas en el centro, analizan los distintos tipos de participantes y su contribución al proceso, las actividades puestas en marcha, y las consecuencias derivadas de las mismas.

  Comenta tus respuestas con el resto de tus compañeros por Internet y a continuación elabora un listado con las razones a favor de la colaboración de distintos componentes de la comunidad y las distintas aportaciones y contribuciones con las que podrían enriquecer el proyecto educativo y la dinámica de la escuela.

  Como fin de la actividad los estudiantes elaboran un guión de entrevista con las cuestiones y dudas que plantearían al profesorado del colegio en caso de una hipotética entrevista.

18 Ser profesor hoy. La investigación como base de la enseñanza

Joaquín Paredes
Universidad Autónoma de Madrid

«¿Qué es ser profesor hoy? Ser profesor es vivir intensamente su tiempo, convivir; es tener consciencia y sensibilidad. No se puede imaginar un futuro para la humanidad sin educadores como no se puede pensar en un futuro sin poetas ni filósofos. Ante los falsos predicadores de la palabra —los publicistas—, los profesores son los verdaderos «amantes de la sabiduría». Hacen fluir el saber, dan sentido a la vida de las personas y a la humanidad y buscan, juntos, un mundo más justo, más productivo y más saludable para todos.»

Moacir Gadotti, 2003, Director del Instituto Paulo Freire.

INTRODUCCIÓN

Es necesario en Didáctica, la ciencia de la enseñanza, hablar de profesores, pues lo que saben hacer con mayor empeño y de forma más visible es enseñar.

El sentido de ser docente es acompañar a los estudiantes en su aprendizaje, con lo que ello implica. Lo que es posible en la enseñanza lo pone en marcha, lo apoya y lo tutela un docente (o un equipo de docentes).

Hay, lógicamente, referencias fundamentales (Jackson, Lortie, Ball, Goodson). También hay conocimientos y destrezas que se han trabajado en esta obra. Además, aun cuando donde somos más visibles es en el aula, también hay que referirse al contexto de la enseñanza.

La enseñanza, como muestra la investigación didáctica de un tiempo a esta parte, ocurre de forma compleja y singular. Conviene pues ser crítico con las meras técnicas y con las certidumbres. El docente es un profesional que ha de poner todo su potencial creativo, su reflexión y su conocimiento en hacer frente a las peculiaridades y problemas del aula. Se trata de una activa, persistente y cuidadosa consideración de cualquier creencia o forma de conocimiento que se hace consciente y voluntariamente.

Se considera que para desarrollar la actitud reflexiva en la formación del profesorado es imprescindible disponer de un plan de formación inicial que integre la teoría y la práctica, que forme profesores para trabajar en situaciones de incertidumbre a las que se debe responder con autodeterminación y ética (Liston y Zeichner, 1993), que se vuelquen en la realidad educativa y el desarrollo profesional con propósito social.

En la práctica cotidiana, ser profesor veremos que tiene que ver con la autonomía o deseo de libertad, y el desarrollo profesionales o sentirse bien con uno mismo como docente. También habrá que dar noticia de la condición explicativa de las primeras experiencias profesionales de los profesores noveles en su futuro profesional.

Para completar el panorama, hay varios espacios que la metáfora de la enseñanza virtual estimula en ser docente, la atención personalizada de los estudiantes y la no renuncia a investigar la propia práctica docente, el mismo espacio sobre el que concluiremos.

1. EL DOCENTE EN SU CONTEXTO

Para situar cómo ser docente hoy hay que referirse al contexto de la enseñanza, con los avatares sociales que atraviesan lo educativo y su condición opinable, las políticas educativas, los centros como espacios con su propia ecología o cultura, la condición profesional de las comunidades en las que se inserta su trabajo.

Esta conciencia social sobre la profesión la asociamos a la escuela como palanca de progreso y transformación social.

Los problemas y tensiones sociales, como el desempleo, el consumismo, el respeto al medio ambiente, la falta de comprensión a sectores y grupos sociales diferentes, los desafíos tecnológicos y económicos o los procesos de integración política son asumidos por la escuela y convertidos en temáticas que trabajan en positivo los docentes en forma de tratamiento educativo de la diversidad y la multiculturalidad, educación en materia de comunicación o atención a las necesidades educativas especiales.

Junto a esta nueva agenda social susceptible de tratamiento educativo, se han modificado las premisas de los profesionales que la atienden en la escuela, con más esperanzas y más obligaciones para poder responder a tantos retos (por ejemplo Rosales, 2006), como el trabajo colegiado, la integración de la diversidad, la función tutorial y orientadora, la investigación e innovación en la enseñanza; y parece que en conjunto de forma poco exitosa, por dificultades diversas, cuyo análisis supera las pretensiones de este trabajo, pero que sucintamente se pueden concretar en que se trata de una *semiprofesión* (por ejemplo Fernández Enguita, 1990), donde los docentes no tienen el control real de la actividad que desarrollan, lo que les impide atender todas las demandas que se les hacen; y en que hay un malestar docente (Esteve, 1987) principalmente por la falta de valoración social de la profesión y por la *intensificación* (Apple, 1989) en los cometidos encomendados y en el tipo de jornada escolar propuesta por la Administración u otros patronos, junto a una percepción de intrusismo familiar (con neutralización incluida de los sistemas de participación de los padres de los estudiantes) y un problema de inestabilidad en los valores que se filtra desde la sociedad y la familia hacia la escuela. Hay otras consideraciones, más específicas de realidades como la española (Feito, 2004; Bernal, 2006), que parecen ser factores de la escasa incentivación de la mejora, como ocurre con la propensión a poner en marcha reformas y abandonar al profesorado a su suerte, el peso del sector público y la condición funcionarial; con la inestabilidad de las plantillas o su efecto contrario, la concentración de personal que hace muchos años que no se mueve, y su repercusión en la indefinición de los proyectos educativos; o con que la promoción del profesorado pase por abandonar el aula.

Quizá no todo está en crisis ni merezca mejorarse haciendo lo contrario de lo que se hacía hasta ahora. Puede que los profesores practiquen una sana resistencia a reformas pacatas (por ejemplo Paredes, 2004), un nuevo mecanismo para no sucumbir en una profesión tan compleja como ésta.

2. LA PRÁCTICA COTIDIANA DEL DOCENTE

Un docente, un grupo de estudiantes, una clase. Compromiso, dedicación, afecto. Esta sigue siendo la base. Rosales (2006) sintetiza en que se trata de enseñar un área o materia, tutelar,

orientar, apoyar lo afectivo, organizar lo que se hace fuera de la escuela, trabajar los valores democráticos de convivencia, coordinar actividades docentes, participar en la vida del centro, investigar, mejorar la enseñanza y trabajar en equipo.

Para Feito (2004) se trata de un profesional autónomo; que adapta al mundo de los estudiantes los contenidos que imparte, por lo que compensa las desigualdades existentes; que desea fomentar la autonomía entre sus estudiantes incitando a que piensen por su cuenta; que tiene buenas relaciones con sus compañeros y la comunidad educativa en general; ciertas características personales (donde incluye el sentido del humor); que se mueve en un espacio afectivo, donde recibe cariño de los estudiantes y manifiesta respeto hacia los estudiantes. Bernal (2006) presenta un perfil profesional de instructor y formador, que atiende la diversidad de todo tipo, que maneja nuevos métodos, que trabaja el desarrollo de habilidades intelectuales, que maneja la dimensión personal de la evaluación, que está comprometido socialmente y que es reflexivo, investigador, innovador, vertebrador del currículum, abierto y dinámico, con capacidad de gestión de proyectos más allá del centro escolar y constructor de culturas de colaboración que mejoran la educación. Frank McCourt (Izquieta, 2006) habla a sus setenta años de una función docente que ha funcionado, que defiende la indagación y la experimentación como vía para la autonomía de los estudiantes («Antes de diseccionar algo hay que matarlo», «La escuela debe ser libre y animar a los alumnos a aprender y explorar por sí mismos») y como forma de desarrollo profesional de los docentes («Si las asignaturas se imponen se adquieren conocimientos de usar y tirar y eso mata la emoción de enseñar»). Que defiende determinados valores, como la honestidad y la verdad («Si alguien enseña sin miedo, los alumnos aprenderán a querer aprender. Yo no quise imponer mi moral y filosofía a mis alumnos, sino que quise que pensaran en sí mismos»; «Requiere honestidad con uno mismo, sólo así se puede llegar a disfrutar»).

En los capítulos precedentes se han indicado otros elementos de enorme importancia sobre lo que es ser profesor hoy: develador de los hilos del entramado educativo (Carmen Díez), protagonista que comparte su protagonismo (Pozuelos, Félix González); facilitador del aprendizaje (Torrego), muñidor de la creatividad (De la Herrán), que busca el crecimiento en el desarrollo del currículum y el trabajo en equipo (Bolívar, Pozuelos, Tejada), gestor de la convivencia de un grupo (Torrego), juez autocrítico de lo complejo (Dino Salinas y Reyes Hernández); que es agente de innovación (Marcelo, Tejada), atiende la diversidad (Félix González, Bolívar, López Melero), la conexión de escuela y comunidad, lo social y la familia, vale decir la función política y social de la escuela (Pozuelos, Martínez Bonafé).

2.1. El peligro de las certidumbres

Algunos de los caminos recorridos por quienes me preceden en esta obra empiezan o terminan en la necesidad de los docentes de autonomía profesional y su capacidad para construir conocimiento científico a partir del conocimiento profesional.

Ahora bien, ¿en qué se parece esto a nuestra percepción común de la actividad de un docente en el aula? Quizá nos sea más familiar la caracterización de lo que le preocupa a los docentes al comenzar su andadura profesional o al cambiar de centro de trabajo (Veenman en De Vicente, 2002), de la que entresacamos los diez primeros de 24:

1. Disciplina de clase.
2. Motivación de los estudiantes.

3. Tratar las diferencias individuales.
4. Valorar el trabajo de los estudiantes.
5. Relaciones con los padres.
6. Organización del trabajo de la clase.
7. Insuficiencia de materiales.
8. Tratar los problemas de los alumnos individualmente.
9. Carga docente pesada debido al insuficiente tiempo de preparación.
10. Relaciones con los colegas.

Un profesor experimentado tiene sus rutinas para resolver estos problemas. Pero la enseñanza es singular, compleja, incierta, inestable y plena de conflictos. No valen, pues, las recetas, ni las rutinas ni las certezas.

Sin embargo, las rutinas están bien arraigadas, parecen tablas de salvación y se refuerzan con el paso del tiempo. El aprendizaje circunscrito sólo a la experiencia acaba limitando el desarrollo profesional. Sin ejercer nunca una reflexión crítica se refuerzan a sí mismos tres mitos que mantienen, autorizan y fomentan el ejercicio aislado, descontextualizado y poco reflexivo de la docencia (Britzman, 1991): «Todo depende del profesor», «El profesor es un experto» y «El profesor se hace a sí mismo». Quizá pueden resultarnos más elocuentes otras expresiones (recogidas por Bernal, 2006; Feito, 2004; Sancho y Hernández, 2004), como que «El alumnado es el responsable único de sus fracasos», «Hay que fomentar la cultura del esfuerzo», «La evaluación es principalmente una forma de control», «En las disciplinas está la excelencia de la educación», «El director es el único responsable», «Esta sociedad hedonista repudia el trabajo intelectual y el del profesor en particular», «La extensión de la comprensividad es la causante del empeoramiento de puntuaciones medias de los estudiantes». Cuando escuchamos con insistencia estas frases de un colega en la docencia nos parece que están funcionando los mitos indicados.

Los docentes imbuidos en estos mitos reflexionan de forma rutinaria (Ward y McCotter en Pierides, 2006), preocupados por la gestión del aula, tener éxito personal y evitar el error, donde el análisis crítico se dirige a criticar a los demás.

Hay que romper estas certezas mediante el análisis de la propia práctica, a ser posible en colaboración con colegas y con ayuda de alguna técnica de investigación.

La reflexión predispone al profesor a actuar con intencionalidad, evitando la actuación acrítica, incluidas las reformas sin sentido. Las creencias, nos recuerda Pajares (en Marcelo, 2002) se forman en edad temprana y tienden a perpetuarse, resistiendo las contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escuela o la experiencia. Todo un desafío para una racionalidad reflexiva.

La reflexión pedagógica es una actividad con dimensión colectiva, insisten recientemente la mayoría de los autores. Una cultura de colaboración forma parte de la interdependencia de los miembros de un centro, cierto compromiso con metas comunes y colegialidad. Ahora bien, la colaboración no supone consenso sino capacidad para discutir diferentes puntos de vista y aceptar una visión mayoritaria. Colaborar requiere juicio profesional autónomo. Y tener cierta libertad para crear autónomamente, pues la colaboración no es la panacea de los problemas educativos.

El profesor necesita ser constructor activo de conocimiento, ya sea evaluando el aprendizaje de sus estudiantes para ayudarles, o yendo hacia el análisis del compromiso propio con los fines históricos, pedagógicos, éticos y culturales de la enseñanza. Concederse la posibilidad de poder explicar lo que ocurre en la propia práctica es fundamental para dudar de la propia práctica.

2.2. La autonomía docente y el deseo de educar

Hubo un momento en que la enseñanza se convirtió en algo técnico (horarios, grupos de edad, programa, libros de texto, evaluación, diagnóstico) e instrumental (que servía para algo). Aunque era parte del proyecto ilustrado del siglo XVIII, no se llegó a realizar hasta que hubo comenzado el siglo XX; y esta tecnificación se revivió con fuerza entre 1960 y 1980, según países, cuando en Occidente se alcanza la plena escolarización de los 6-12 años. En ese período, mientras los gobiernos intentan estandarizar la enseñanza, los movimientos de renovación pedagógica y los sindicatos defienden que los docentes no son un mero proletariado y tienen capacidad de organizar su trabajo, de unir la concepción y la realización de la enseñanza, como nos recuerdan Sancho y Hernández (2004) que han planteado Stenhouse, Carr y Kemmins o Elliot.

Fue en éstas donde paradójicamente se nos fue el acento a lo laboral y a un espejismo político (Contreras, 2005; Sancho y Hernández, 2004), tratando de alcanzar una autonomía que sería de corte burocrático, porque queríamos que nos dejaran de controlar y nos quedamos solos y aislados; porque nos empeñamos en que éramos profesionales, con estatus y prestigio, pero esto no nos devolvió el control de la profesión; porque pensamos que se podía dar continuidad a las prácticas innovadoras locales en las políticas institucionales, «pero la fidelidad a estas políticas y leyes fosilizaron nuestras prácticas» (Contreras, 2005: 359). Perdimos el sentido de la autonomía educativa, actuar desde el deseo de educar, la búsqueda de lo adecuado a las circunstancias y las personas a través de la relación y la palabra.

Hay que huir de la carga normativa que sostiene la autonomía y avanzar hacia «liberar el deseo de educar» mediante prácticas reflexivas («estos docentes nombran qué tienen y necesitan») y dialógicas («están en relación fructífera con el alumnado») (Contreras, 2005). También nos han ayudado mucho a entender qué es ser profesor hoy los relatos de procesos de investigación acción, las narraciones en forma de diarios (la herramienta reflexiva), etnografías, casos y, más recientemente, las biografías de docentes, con precedentes ricos e inclasificables (Josefina Aldecoa, Carmen Díaz) y de otros docentes, curiosamente de creación literaria, lo mismo que hace el exitoso McCourt en el mundo anglosajón.

2.3. Desarrollo profesional

Ser docente –afortunadamente— es tener capacidad para continuar sorprendiéndose a lo largo de casi cincuenta años de vida profesional. Como plantea Day (2005), el profesor debe estar bien formado, ser capaz de mantener y mejorar sus aportaciones a la profesión durante toda la vida, y es fundamental su bienestar y desarrollo profesional.

Para hacer ese viaje se utiliza un concepto relativamente reciente, el desarrollo profesional del docente, que hace referencia principalmente a la contribución de la formación personal y el crecimiento humano de los docentes a una mejora de la vida en los centros educativos, una mejora en muchas direcciones (automejora, rendimiento de los estudiantes, metodología practicada, vida cotidiana en aulas y centros, capacidad de desempeñar nuevos roles dentro de la escuela, por mencionar algunos) (De Vicente, 2002; Marcelo, 2002). El profesor necesita tener un autoconcepto positivo, saber que es capaz de cumplir con eficacia sus tareas y que sus alumnos van a mejorar a través de su interacción con él, en los planos académico, personal y social. Necesita mantener buenas relaciones y colegialidad con sus compañeros y entendimiento y colaboración con los padres (Rosales, 2006). Es decir, un bienestar personal, profesional, científico y cultural.

La formación permanente es un proceso coadyuvante del desarrollo profesional del docente. No es posible desarrollar a los docentes (en pasiva). Se desarrollarán ellos (activamente). Es vital que estén involucrados en su dirección y la planificación de su formación continua, nos recuerda Day (2005).

Sin embargo pensamos que no se trata de un mero recorrido vital satisfecho con formación continua; en algún grado también influyen las condiciones materiales del centro y nuestra satisfacción con la vida profesional, con tiempo remunerado de formación, actividades con seguimiento y evaluación no sancionadora y agencias de apoyo tales como formadores competentes y expertos, centros de profesores y recursos y unidades de investigación en universidades.

3. LA FORMACIÓN INICIAL, LA INTRODUCCIÓN A LA DOCENCIA Y LA FORMACIÓN PERMANENTE

La formación de los docentes es un factor de calidad de los sistemas educativos. Por eso, desde 1970 se han producido importantes reformas al respecto, con una perspectiva compleja y con cometidos sociales para momentos históricos agitados, tomando nuevos referentes profesionales, debido a que la formación estaba obsoleta en extensión y estructura (Marcelo, 2002; Feito, 2004), particularmente para Secundaria.

Instalados en este tiempo de resultados, algunos con perspectiva práctica (como Beijaard y sus colegas, 2005) proponen que la formación del profesorado debe atender los estándares en educación, aunque piden que los estándares no queden congelados en el tiempo sino que sean flexibles a las condiciones cambiantes de enseñanza y aprendizaje que ocurren dentro y fuera de las escuelas.

Nos parece que se pide un nuevo docente que mejora la escuela mediante un trabajo constructivo con otros docentes (Bolívar, 1995): un reconstructor del currículum escolar, un profesional reflexivo que interpreta la realidad y su trabajo desde una perspectiva crítica y orientada a la mejora, bien pertrechado de conocimientos y conocedor de la realidad de su profesión, preparado para aprender de su práctica mediante investigación colaborativa en aulas y centros, para encontrar y experimentar soluciones contextualizadas y creativas, ilustrado por la teoría y capaz de generar teoría, con conciencia de las repercusiones sociales de sus acciones y abierto al devenir histórico.

Nos parece que el modo de llevar a cabo esta formación se resuelve mediante unas pocas tradiciones u orientaciones de la formación del profesorado, en concreto la humanista-personalista, la práctica y la social reconstruccionista (Liston y Zeichner, 1993).

Otras orientaciones, como la cultural-académica o la tecnológica, confunden enseñanza y dominio disciplinar o son tan genéricas que no tienen aplicación práctica ni procuran aprendizajes transferibles, lo que se hace particularmente dramático en la formación permanente (por ejemplo Marcelo, 2002). Se ha dispensado en unidades discretas de conocimientos o habilidades, yuxtapuestas, poco vertebradas, episódicas, impartidas por expertos, en lugares alejados de los centros educativos, con duración limitada, escaso seguimiento y poca aplicación práctica. Este tipo de formación produce pocos cambios en las creencias o en los conocimientos de los profesores, lo que es un desastre desde que sabemos que la forma de entender el currículum está relacionada con la estructuración de la identidad personal y profesional del docente (Day, 2005).

En la orientación humanista-personalista se trata de que los futuros maestros desarrollen un autoconcepto positivo, clarifiquen su mundo de percepciones y generen una manera per-

sonal de enseñar. Esta orientación recupera el valor de lo afectivo y el papel de lo formativo en la enseñanza. Por lo que respecta a la formación permanente, el enfoque personalista, quizá por su naturaleza introspectiva, quizá por la consideración del sentido inacabado de toda naturaleza humana, más en quienes trabajan con otras personas, y los enfoques práctico y crítico están los tres preocupados por el crecimiento integral de los sujetos, por buscar soluciones «dentro». Tal recorrido casa mal con la urgencia, los tiempos comprimidos y las acreditaciones.

En relación con la orientación práctica, se entiende que se aprende a enseñar a través de experiencias prácticas, directas y de interacciones con compañeros y mentores acerca de las situaciones problemáticas. Requiere esta perspectiva formadores que sean profesionales reflexivos y experiencias donde se promueva la investigación para contrastar hipótesis sobre la enseñanza, donde se vincule el período de prácticas y la formación inicial y se utilicen como estrategias para el desarrollo de la reflexión entre futuros profesores (por ejemplo Cochran-Smith, Zeichner y Fries, 2006): los diarios, los informes autobiográficos, los seminarios, los estudios de caso, los portafolios, las investigaciones de la práctica, el correo electrónico, los foros y los blogs, en espacios de acceso restringido como plataformas.

Pierides (2006) se refiere a la orientación social reconstruccionista, con cierta gracia, como el espacio que se presenta al futuro docente entre «lo ves, te lo dije» y «esperánzate». En esta orientación se considera la enseñanza como pieza clave para el desarrollo de una sociedad más democrática y con conciencia social. Los participantes en la acción están involucrados en proyectos, una forma de adquirir conocimiento autorreflexivamente.

La naturaleza de la formación permanente con esta orientación es vivenciar prácticas, sobremanera la investigación sobre la propia práctica, mediante seminarios en los centros o el desarrollo de un proyecto contextualizado por el equipo docente. Personalistas, prácticos y críticos trabajan en equipo, con ejemplos vivos (vídeos, casos, observación, diarios), ejemplos de actividades de los estudiantes y, más recientemente, las redes, que reconstruyen los movimientos de renovación pedagógica de los setenta fomentando la participación horizontal y profesional, un compromiso con un aprendizaje que tiene significado para los propios profesores (Gisbert, 2004; Day, 2005).

Para acabar este apartado, veamos qué ocurre entre medias, una vez hemos pasado por la formación inicial, por su importancia en lo que luego somos como docentes. Hablaremos también del prácticum, por la naturaleza de transición a la vida profesional de esta preparación especial de la formación inicial.

La investigación clásica identifica los años de transición de la formación inicial a la vida profesional como determinantes para configurar la profesionalidad. Dicho esto, nos apunta Marcelo (2002) que las maneras de docente se adquieren sobremanera en la formación inicial. También es conocida la importancia de analizar nuestra biografía escolar —un ejercicio practicado habitualmente en la materia de Didáctica—, pues se recuperan las visiones más tópicas —algunos lo llaman conocimiento vulgar— de la escuela vivida.

Los futuros docentes conocen la vida en los centros de primera mano y, en palabras de Sepúlveda (2005), construyen conocimiento profesional, gracias al prácticum de su formación inicial, cursado generalmente a lo largo de su carrera. A través de un plan de prácticas en centros innovadores, los futuros profesores observan, viven una realidad de enseñanza (las instituciones formativas, los modelos organizativos, la interacción con compañeros), son inducidos y actúan en espacios educativos con la ayuda de tutores de los centros y de las universidades, generalmente mediante un proyecto de intervención o una investigación. La participación en una experiencia interesante de enseñanza, la colaboración, la reflexión

y la indagación son actividades principales; la tutela reflexiva, la discusión en seminarios y la supervisión clínica son procedimientos habituales; con las herramientas básicas ya indicadas.

Varias preguntas que surgen en este recorrido son: si la formación de docentes prepara profesores comprometidos, filósofos, investigadores, críticos y otras metáforas de docentes reflexivos, ¿qué pasa cuando llegan a centros educativos donde este tipo de conocimiento es desechado? Si los estudiantes en prácticas no dicen la verdad en los diarios ni utilizan las herramientas *on line* de discusión en grupo, ¿qué indagación y construcción de conocimiento cabe esperar? Si el conocimiento de la experiencia es utilizado para negar otros conocimientos profesionales, ¿para qué formarse?

Después, como es conocido, el ingreso en la profesión supone la superación de algunas pruebas de acceso, ya sean habilitadoras para el ejercicio, ya sean condición para el desempeño de un cargo público.

La revisión de De Vicente (2002) indica que los profesores noveles tratan de demostrar sus habilidades básicas docentes, causar el aprendizaje y proveer de necesidades afectivas a sus estudiantes y que ser profesor sea personalmente satisfactorio. Su esfuerzo no siempre tiene recompensa. Algunos sufren el denominado *shock* del nuevo profesor. Los principiantes pueden asumir la realidad, resistirla con reservas o intentar cambiarla.

La investigación etnográfica y los estudios biográficos muestran, ciertamente, otras variables y tendencias. En Barba (2006), Cela (2005), McCourt (Izquieta, 2006), López Facal (2005) o Sánchez-Enciso (2003) encontramos puntos de inflexión profesional en la práctica docente que buscan nuevos caminos para superar formas de hacer rutinizadas, por contagio con equipos de profesores de un centro determinado, por decantación tras un análisis de la propia trayectoria. Entonces requieren formación, y la desarrollan en los centros, para una identidad colectiva, para una necesidad individual.

En aras de una mejora de la enseñanza y de un desarrollo profesional pleno, convenimos con De Vicente (2002) en la necesidad de procesos de inducción a la enseñanza, tanto para principiantes (lo que ha quedado regulado por ley en algunos países tan sólo recientemente) como para profesores experimentados que llegan nuevos a un centro, a ser posible donde se enseñen destrezas para la práctica reflexiva, con material impreso, seminarios, visitas, reuniones, sesiones de entrenamiento... que a su vez introduzcan procesos de colaboración y permitan construir los primeros meses y años de profesión de esta forma.

4. ¿QUÉ HAY DE NUEVO EN EL PERFIL DE LOS DOCENTES VIRTUALES QUE CORRESPONDE A LOS DOCENTES DE HOY?

Como es sabido, las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son parte de la economía y la cultura de la sociedad contemporánea, lo que equivale a conferirles carga ideológica dominante; amparan formas diversas de acceso a la cultura y la ocupación del tiempo libre; y permiten realizar aprendizajes de manera informal e incluso —pues no es su principal propósito— son vehículos de formas educativas presenciales y a distancia.

Con tamaña carta de presentación, los docentes se enfrentan a ellas de forma asimétrica (Gutiérrez Martín, 1997). Por eso, durante los últimos veinticinco años se han alfabetizado en las TIC los docentes, con materia obligatoria en su plan de estudios desde principios de los noventa en muchos sistemas de formación inicial, cursos estrella en todas las ofertas

de formación continua de las administraciones educativas y sorprendentemente —al menos en Europa— un gran número de docentes en ejercicio lo han hecho por iniciativa propia (cursos universitarios semipresenciales y a distancia sobre TIC), particularmente desde la existencia de computadores con un coste inferior a 1.500 euros. Las actitudes necesarias para la sociedad de la información y sus correspondientes habilidades (Majó y Marquès, 2002) son pues parte del perfil profesional docente y de varios currículums nacionales.

Llevamos años empeñados en aclarar que las TIC no sustituyen a los docentes, que no cabe esperar que la mera presencia de TIC permita nuevos usos para la enseñanza, sino que mejoran la enseñanza practicada y, sobremanera, la forma en que los que aprenden se enfrentan al curso (las tan recurrentes posibilidades educativas de las TIC). Algunos (por ejemplo Castaño, 2003) plantean algo más, que las TIC mejoran la enseñanza sólo cuando previamente los docentes practican enseñanza más abierta.

En la enseñanza es común el uso esporádico de las TIC en el aula o su recomendación a los estudiantes para ver, buscar, copiar y reelaborar, sea cual fuere la posibilidad o capacidad de éstos para utilizarlas. Luego están las TIC integradas (como ha ocurrido con los libros de texto), donde no es lo mismo realizar presentaciones electrónicas de información a un grupo, proporcionar direcciones de correo electrónico a estudiantes para que se comuniquen por este medio en un proyecto, generar foros en Internet, o que se ofrezca una plataforma de teleformación como espacio propio de trabajo. Las TIC contribuyen a imponer una lógica de desarrollo —exquisita, secuencial o de indagación— según se toleren o se integren.

Más allá, ¿mejora el trabajo de los profesores con la introducción de las TIC, quedando su rol inalterado, o simplemente se hace distinto el trabajo de los profesores? Castaño (2003) ha recogido diversas investigaciones en las que se confirma la segunda opción, denunciando la insistencia inútil en la formación instrumental de los docentes cuando lo que parece necesario es más apoyo personal para desempeñar una pluralidad de funciones, tales como consultores de información, colaboradores de grupo, facilitadores, desarrolladores de cursos, supervisores académicos, tutores, evaluadores, técnicos de apoyo, guías, animadores, asesores, adaptadores y productores de materiales. Cualquier cosa menos un transmisor de conocimientos (Gisbert, 2004).

Flores (2006) insiste en esta dirección, advirtiendo que el cambio del trabajo docente se dirige a mejorar la comunicación con los estudiantes. De forma paradójica, a pesar de utilizar la herramienta de los foros no se logra un grupo sino una relación uno a uno. Es fundamental, pues, que los docentes tengan perspectiva de conjunto: trabajan simultáneamente contenido, dudas, problemas técnicos... perspectiva que se mantiene mediante comunicación permanente con el equipo responsable de curso (planificadores, autores, tutores, técnicos). No es extraño, entonces, que la sensación de sobrecarga de trabajo sea inmensa.

La teleformación ilustra sobre la importancia en la enseñanza de la atención personalizada, donde sólo la posesión de identidad de grupo repara las carencias de la comunicación, en lo presencial por la regulación del profesor o por dirigirse la formación a un colectivo bien cohesionado previamente, y en lo virtual por una práctica exigente de redacción epistolar, un esfuerzo de comunicación en la que los «ruidos» hacen peligrar todo el sistema. Por otra parte, se nos dice que la exigencia hacia el equipo docente y técnico es enorme, se le reclama a cada docente que sea muy consciente de su práctica. Nos parece que se renueva la demanda sobre la investigación sobre la propia práctica, repensar y revisar el conocimiento ya creado (Gisbert, 2004) en una práctica que debe ser construida de forma colectiva.

CONCLUSIONES

El sentido original de la profesión docente ha sido estar con los jóvenes y poderles orientar (Contreras, 2005). Se trata de ofrecer atención personalizada a nuestros estudiantes.

Por otra parte, conviene una reivindicación de la actividad reflexiva del docente como base para fijar las prácticas profesionales. La reflexión se apoya en un proceso de investigación que a su vez puede dirigir el cambio. Para los docentes que practican un enfoque de reflexión dialógica, hay apertura a nuevas ideas. La indagación sobre la propia práctica se apoya en preguntas que llevan a nuevos interrogantes, y se realiza necesariamente de manera colectiva, con ayuda de otros, buscando los puntos de vista de estudiantes y colegas. Esta indagación permite desarrollar nuevos enfoques sobre las prácticas de enseñanza. Nos parece que la atención personalizada y el compromiso con los estudiantes favorecen este tipo de reflexión.

La reflexión transformativa supone un proceso de indagación a más largo plazo y con más calado. El análisis del aprendizaje de los estudiantes es fundamental, si bien participan más puntos de vista para construir la reflexión, como son los propios estudiantes, mentores, formadores y literatura crítica. Esta reflexión hace cuestionarse aspectos fundamentales de la vida y el trabajo de los enseñantes, y se reorienta sustantivamente la práctica.

La investigación acción es una propuesta metodológica comprometida con el cambio. Desde perspectivas investigadoras más modestas, como las etnográficas, lo que se potencia es el diálogo entre docentes e investigadores, que conduce a reflexiones sobre la práctica.

Se trata en definitiva de poder construir conocimiento profesional del docente, que puede ser, recordando el origen de la promisoria corriente de análisis del pensamiento del profesor (Shulman en De Vicente, 2002) lo que va más allá de la rancia insistencia en el dominio de contenidos por parte de los profesores: conocimiento didáctico del contenido y conocimiento pedagógico reflexivamente fundado.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós/MEC.

Barba, J. J. (2006). *Aprendiendo a ser maestro en una escuela unitaria: vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad*. Morón: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.

Beijaard, D. (ed.) (2005). *Teacher professional development in changing conditions*. Dordrecht: Springer.

Bernal, A. (2006). «Repensar el desarrollo profesional del profesor de educación Secundaria en tiempos postmodernos». *Kikiriki. Cooperación educativa* (80), 16-20

Bolívar, A. (1995). «Reconstrucción». En L. M. Villar Angulo (coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: El mensajero, 237-265.

Bolívar, A., y otros (2005). «Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la Educación Secundaria en España». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 13, n.º 45. (En línea): http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/ (Consulta: 1 febrero 2007).

Britzman, D. P. (1991). *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Albany: Suny Press.

Castaño, C. (2003). «El rol del profesor en la transición de la enseñanza presencial al aprendizaje "on line"». *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación* (21), 49-55.

Cela, J. (2005). *Carta a los nuevos maestros*. Barcelona: Paidós.

Cochran-Smith, M.; Zeichner, K., y Fries, K. (2006): «Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado». *Revista de educación*, 340, (En línea) http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_03.html (Consulta: 1 febrero 2007).

Contreras, J. (2005). «La autonomía del profesor: en primera persona: liberar el deseo de educar». En J. Gairín (coord.), *La descentralización educativa: ¿una solución o un problema?* Barcelona: Cisspraxis, 327-374.
Day, C. (2005). *Formar docentes*. Madrid: Narcea.
De Vicente, P. (2002). *Desarrollo profesional del docente*. Bilbao: Ice de la Universidad de Deusto-Mensajero.
Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
Feito, R. (2004). «¿En qué puede consistir ser "buen" profesor?». *Cuadernos de pedagogía* (332), 85-89.
Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Eudema.
Flores, E. (2006). «Encontrando al profesor virtual. Resultados de un proyecto de investigación acción». *Revista mexicana de investigación educativa*, 11 (28), 91-128.
Gadotti, M. (2003). «Consideraciones sobre las perspectivas actuales de la educación. Prólogo a la edición española». En P. Freire, *Pedagogía de la praxis*. Xàtiva: L'Ullal Ediciones-IPF.
Gisbert, M. (2004). «La formación del profesor para la sociedad del conocimiento». *Bordón: Revista de orientación pedagógica*, 56 (3-4), 573-585.
Gutiérrez Martín, A. (1997). «Formación del profesorado para la educación multimedia». En *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre, 224-232.
Izquieta, M. (2006). *Entrevista a Frank McCourt.* (En línea) http://aula.elmundo.es/aula/noticia.php/2006/05/26/aula1148582680.html (Consulta 1 julio 2007).
Liston, D., y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata-Paideia.
López Facal, R. (2005). «Reflexiones de un profesor autodidacta». En F. Imbernón, (coord.), *Vivencias de maestros y maestras: compartir desde la práctica educativa*. Barcelona, Graó, 119-130.
Majó, J, y Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era de Internet*. Barcelona: Praxis.
Marcelo, C. (2002). «Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento». *Education Policy Analysis Archives*, 10 (35). (En línea) http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/ (Consulta 1 julio 2007).
Paredes, J. (2004). «Cultura escolar y resistencias al cambio en Educación Secundaria». *Tendencias pedagógicas. Revista del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid* (9), 131-142.
Pierides, D., y otros (2006). «Narratives that nudge: Raising theoretical questions about reflective practice». *Paper presented at the 2006 Annual Conference for the Australian Association for Research in Education. 26th – 30th November. Adelaide, Australia*. (En línea) http://www.aare.edu.au/06pap/pie06611.pdf (Consulta 1 julio 2007).
Rosales, C. (2006). «En torno a la formación permanente del profesor, motivos y procesos: reflexión sobre las características de la función docente y de la formación del profesor». *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos* (212), 26-29.
Sánchez-Enciso, J. (2003). *Los mejores años: peripecia vital y profesional de un profesor de BUP en la experimentación de la reforma.* Barcelona: Octaedro
Sancho Gil, J. M., y Hernández, F. (2004). «¿Por qué no ha fructificado la propuesta del profesor como investigador? Y algunas propuestas para resistir a un presente nostálgico». *Educar* (34), 39-51.
Sepúlveda, M. P. (2005). «Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional». *Educar* (36), 71-93

BIBLIOGRAFÍA DE ESTUDIO

Cabero, J.; Gisbert, M., y Llorente, M. C. (2007). «El papel del profesor y el alumno en los nuevos entornos tecnológicos de formación». En J. Cabero (coord.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill, 261-278.
Capllonch, M., y Castejón, F. J. (2006). «E-diario compartido. Una experiencia colaborativa en red, en el prácticum de la especialidad de maestros de Educación Física». En *Actas del IV Congreso inter-*

nacional docencia universitaria e innovación. Barcelona, 5 a 7 de julio de 2006. (En línea) http://eprints.upc.es/cidui_2006/pujades/comunicaciones_completas/doc476.doc (Consulta 1 julio 2007).

Goodson. I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Freire, P. (2003). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (8.ª ed.). México: Siglo Veintiuno.

Imbernón, F. (2002). «Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica». *Educar* (30), 15-25 (En línea): http://www.bib.uab.es/pub/educar/0211819Xn30p27.pdf (Consulta: 1 julio 2006).

Paredes, J. (2000). *Materiales didácticos en la práctica educativa. Un análisis etnográfico*. Madrid: Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.

Rodríguez Marcos, A. (Dir.) (2005). *La colaboración de la universidad y los centros de prácticas. Fundamentos y experiencias de formación de maestros.* Barcelona: Septem.

Salgueiro, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico.* Barcelona: Octaedro.

ACTIVIDADES

Presenciales

Gran grupo

1. Presentación del libro de Paulo Freire sobre «Pedagogía de la autonomía» y análisis en gran grupo de su sugerente índice. Freire propone, por ejemplo: no hay docencia sin discencia. Enseñar exige rigor metodológico. Enseñar exige investigación. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos. Enseñar exige crítica. Enseñar exige estética y ética, Enseñar exige corporificación de las palabras por el ejemplo. Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación. Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica. Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural. Valoración personal.
2. Análisis de las propuestas de los sindicatos profesionales y de clase sobre las condiciones de trabajo de los docentes. Charla-coloquio con algún representante sindical. Síntesis personal.

Seminario

1. Presentación de un caso en algún trabajo etnográfico (como Salgueiro, 1998; Paredes, 2000) o un relato biográfico, como Goodson (2004), Barba (2006), Cela (2005), McCourt, López Facal (2005) o Sánchez-Enciso (2003), que analice las prácticas educativas de un docente de un nivel educativo relevante al grupo (Infantil, Primaria, Secundaria). Tras su lectura, se pueden hacer: *a*) análisis de las certidumbres de los docentes y discusión sobre su influencia en la configuración de tal docencia; *b*) identificación del momento de inflexión en el tipo de práctica educativa a otra más rica, más comprometida, más abierta; origen, razones, decurso. Síntesis personal.
2, Realización de una pequeña encuesta (unos pocos centros, unos pocos docentes, unas pocas preguntas) sobre necesidades de formación en una co-

marca o zona (según nivel educativo elegido, Infantil, Primaria, Secundaria) y comparación con la oferta de formación permanente en ese territorio. Valoración personal.

No presenciales

1. Recuperar de la prensa noticias relacionadas con el docente en su contexto (docentes ante la multiculturalidad, el impacto tecnológico, la violencia escolar...). Breve comentario. Pueden formar parte de un portafolio personal, de un tablón de anuncios físico del aula, añadirse con nuevos comentarios a un portafolio de otro estudiante al que llamó la atención la noticia seleccionada o el comentario del compañero, o estar en un foro virtual. Puede continuarse como una actividad de grupo, analizando tendencias, contrastando enfoques, marcando silencios.
2. Elaboración de un mapa conceptual sobre el problema de la autonomía del profesor según Contreras (2005). Una actividad alternativa, más ligera, es volcar a un mapa conceptual las concepciones pedagógicas de Frank McCourt recogidas en una entrevista (por ejemplo Izquieta, 2006) o de algún docente que hable de enseñanza en la prensa diaria o en un blog.
3. Realizar una búsqueda bibliográfica sobre los conceptos clave del tema, y levantar fichas bibliográficas con un pequeño resumen y alguna frase que nos haya sorprendido.
4. Realizar un comentario crítico sobre Gisbert (2004). ¿Hay algún profesor de la Facultad que encaje con el perfil que describe la autora? ¿Me estoy preparando como profesional de la educación para ese escenario? ¿Cómo se puede ayudar a los que ni están ni se preparan en esa dirección?

Iniciales de autores

(A. B.)	Antonio Bolívar Botía
(A. H.)	Agustín de la Herrán Gascón
(C. M.)	Carlos Marcelo García
(C. G.)	Claudia Grau Rubio
(F. E. G. J.)	Félix E. González Jiménez
(F. J. P. E.)	Francisco J. Pozuelos Estrada
(J. A. O.)	José Antonio Ortega Carrillo
(J. C. T.)	Juan Carlos Torrego Seijo
(J. L. V.-J. B. M.)	José Luis Villena y Juan Bautista Martínez Rodríguez
(J. M.)	Joan Mallart i Navarra
(J. M. B.)	Jaume Martínez Bonafé
(J. P.)	Joaquín Paredes Labra
(J. T.)	José Tejada Fernández
(M. C. D.)	María del Carmen Díez Navarro
(R. H.)	Reyes Hernández Castilla
(S. S.)	Sebastián Sánchez Fernández
(M. Á. S. G.)	Miguel Ángel Santos Guerra
(M. L. M.)	Miguel López Melero

Nota:
Estas iniciales corresponden a los autores de la obra, que han definido los diferentes términos del glosario que aparece a partir de la página siguiente.

Glosario

Aburrimiento. Sensación de insatisfacción, fastidio o tedio causada por la ausencia de aliciente, por la monotonía o repetición de una actividad que no interesa. Se experimenta como un vacío interior por falta de estímulos y el transcurso del tiempo se hace largo y penoso. Según Herbart, el aburrimiento es el principal pecado de la enseñanza (J. M.).

Acciones formativas. Cualquier actividad cuyo objetivo implícito o explícito sea mejorar las competencias docentes del profesorado. Incluye desde actividades más formales como cursos o seminarios de formación hasta actividades más informales como asistencia a conferencias y congresos o participar en grupos de trabajo (C. M.).

Actitudes. Entendidas como contenidos curriculares, expresan posturas o disposiciones del ánimo favorables o desfavorables sobre normas, valores, procedimientos y conceptos relacionados con la disciplina o el área de conocimiento (J. P.).

Actividades didácticas. Desarrollos comunicativos de la metodología didáctica (A. H.).

Adaptación curricular de acceso. Permiten poner en práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando el acceso al currículum, sin realizar modificaciones en el mismo. Se pueden hacer adaptaciones curriculares en los elementos personales, espaciales, materiales, organizativos, y temporales (C. G.).

Adaptación curricular no significativa. Trata de conseguir los mismos objetivos y contenidos marcados para el grupo ordinario, aplicando los mismos criterios de evaluación, y utilizando estrategias metodológicas, actividades de enseñanza-aprendizaje y secuencias temporales diferentes, así como técnicas o instrumentos de evaluación adaptados (C. G.).

Adaptación curricular significativa. Se realiza desde la programación de aula, previa evaluación psicopedagógica, y sirve de base para determinar los apoyos necesarios. Es una medida extraordinaria que afecta a los elementos prescriptivos del currículum oficial por modificar: objetivos generales de la etapa, contenidos básicos y nucleares de las diferentes áreas curriculares y criterios de evaluación (C. G.).

Afecto. La voz afecto designa todo estado afectivo, penoso o agradable, vago o preciso, ya se presente como una descarga masiva, ya como una tonalidad general. (Del diccionario de Psicoanálisis de J. Laplanche y J. B. Pontalis. Editorial Labor. Barcelona, 1983.) Decir afecto puede ser dulce, o amargo. Puede ser débil, o fuerte. Puede hablar de amor, o de envidia. Decir afecto es hablar de uno mismo en relación con el propio mundo interno: deseos, miedos, añoranzas, sueños... O en relación con el mundo exterior: cariños, dudas, ataques, bromas, soledades, compañías... Decir afecto es hablar de vivir implicado, completo, de de-

jarse invadir por lo que nos rodea, y dejarse recorrer por las emociones, por los sentimientos, por los demás y por uno mismo (M. C. D.).

Análisis de contenido. Revisión que efectúa el equipo docente con intención de poner al día los conocimientos que aparecen asociados a un determinado tema u objeto de estudio (F. J. P. E.).

Análisis didáctico. Adaptación que se realiza para presentar un tema u objeto de estudio en función de las características que presenta un alumnado concreto (F. J. P. E.).

Apego. Hablar de apego es hablar de la especial relación que se crea entre un adulto y un niño pequeño, en la que se da una lógica asimetría, debida al desvalimiento y la fragilidad del niño, y unos intensos sentimientos de afecto y reciprocidad en el fluir de la relación entre los dos. El adulto al cargo pone mucho de sí en la creación de este vínculo nuevo que engarzará al niño primero consigo y después con los otros y con el mundo exterior, pero el niño también pone todo su esfuerzo y su ímpetu de vida, como si intuyera que, efectivamente, le va la vida en ello (como así es).

Cuando hay una buena situación de apego, de estos intercambios surge la crianza saludable, el abrirse al afuera, a los demás, a lo nuevo... Pero cuando hay situaciones difíciles en las que falta la disponibilidad de las figuras de apego y referencia por estar en situación de depresión, crisis, enfermedad o ausencia, el niño se encuentra sin ese fundamental «interlocutor válido» que le tendría que facilitar la entrada al mundo de los otros. Y entonces, al no encontrar quien lo reciba y aliente, su fluir comunicativo se va deteniendo, hasta quedar rodando sobre sí mismo (M. C. D.).

Aprendizaje a lo largo de la vida. Toda actividad de aprendizaje realizada con el objetivo de actualizar y/o mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo (C. M.).

Atribución. Teoría de Weiner que consiste en explicar el éxito o el fracaso del aprendizaje mediante la intervención de factores internos o externos al alumno, dentro o fuera de su control, ya sean estables o variables (J. M.).

Aula. Tradicionalmente se ha asociado este término a un espacio, por lo común cerrado y aislado, en el que un grupo determinado de escolares recibía la acción instructiva. En la actualidad, se interpreta con mayor flexibilidad y se explica más bien como el entorno en el que se vive la experiencia educativa (F. J. P. E.).

Autoconcepto. Concepto de uno mismo, conjunto de atributos usados para describirse a uno mismo. Evaluación que cada uno hace de su autopercepción, o valoración de la forma en que se ve a sí mismo (J. M.).

Autoestima. Autoconcepto positivo, amor propio (J. M.).

Autoevaluación institucional. Se trata de un proceso de análisis de la institución, emprendido para que, a través de la comprensión, se pueda alcanzar la mejora del funcionamiento de la escuela (M. Á. S. G.).

Autonomía docente. Capacidad del docente para iniciar un Proyecto Educativo (J. P.).

Autoridad. En el capítulo de referencia, el concepto de autoridad refiere a una relación de reconocimiento, horizontalidad y apoyo mutuo. Se confiere autoridad a alguien que desde su saber y experiencia nos ayuda en nuestro desarrollo personal y en el crecimiento de nues-

tra autonomía plena. Tiene autoridad el maestro o la maestra que construye una relación de confianza, facilita el acercamiento personal y abre posibilidades a la comprensión de mundo y de uno mismo en el mundo. Pero también, en esa relación, el maestro se educa profesionalmente y crece como persona. No confundir, entonces, con autoritarismo (J. M. B.).

Calificar. Emitir un juicio de valor de acuerdo a criterios preestablecidos (R. H.).

Campo social. Es un concepto acuñado por Bourdieu para hacer referencia un conjunto de relaciones objetivas e históricas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder (o capital). Al referirnos a la educación y a la escuela como campo social señalamos la condición de espacio institucional en conflicto puesto que los agentes o fuerzas que en ella aparecen lo hacen rivalizando por el monopolio sobre el tipo de capital cultural que sea eficaz en él. Este concepto tiene relación o es complementario con el de naturalización (J. M. B.).

Capacitación del profesorado. Expresión que se suele identificar con la de formación. Capacitación hace referencia a la adquisición de capacidades, de habilidades específicas para el ejercicio de la función docente, aunque podría también dirigirse a otras funciones (C. M.).

Carpeta de trabajos. La carpeta de trabajos consiste en un instrumento ideado para sistematizar, regular y exponer las producciones escolares. Aluden, en esencia, a una forma de presentar las elaboraciones efectuadas a lo largo del proceso educativo siguiendo un determinado orden y en progresiva mejora hasta concluir en un formato cuidado y riguroso. Reúne, por tanto, las aportaciones y pone de relieve la evolución seguida desde el inicio del trabajo hasta su conclusión en versión definitiva. Con un significado semejante encontramos también términos como portafolios o dossier del alumnado (F. J. P. E.).

Carrera docente. Conjunto de etapas por las que puede avanzar el profesorado en relación con su actividad como enseñante. La carrera se entiende con referencia tanto a la condición administrativa del profesorado (la sucesión de niveles contractuales por los que pasa) como al reconocimiento y acreditación de la actividad docente desarrollada (C. M.).

Centro de interés. Tipo de unidad didáctica que agrupa a todos los aprendizajes de una manera globalizada alrededor de un tema central, sin marcar excesivamente la distinción entre las áreas, en la metodología de Decroly basada en los intereses infantiles (J. M.).

Ciudadanía universal. Sentimiento de ciudadanía global, que sin olvidar las raíces locales, busca consensos éticos, culturales y comportamentales universales, en el marco de la solidaridad, el respeto al medio y la profundización en la democracia (J. A. O.).

Competencia. Una forma de resolver un problema en un contexto determinado (J. P.).

Competencia básica. La definida en el currículum como parte de un conjunto de competencias que permiten la realización personal, la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar aprendizaje a lo largo de la vida. Normalmente quedan asociadas al currículum de escolarización obligatoria (J. P.).

Competencia profesional. Un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa) que permite al individuo resolver problemas específicos en contextos particulares (J. T.).

Competencias sobre valores. Conjunto de componentes formativos que determina cómo utilizamos nuestras capacidades, habilidades y conocimientos en las relaciones con las

demás personas y con los entornos culturales y naturales. Forman parte, sobre todo, del grupo de competencias del «saber ser», aunque los valores también participan del «saber» y del «saber hacer» (S. S.).

Comunicación. Actividad con la que se relacionan las racionalidades. Dotadas de necesidad y posibilidad para esta acción, cualificación genética, la posibilidad educada de hablar nos permite comunicarnos (F. E. G. J.).

Comunidades de aprendizaje. Conjunto de personas que participan de un proyecto de aprendizaje y que comparten sus metas y procedimientos, utilizando el conocimiento disponible entre los miembros de la comunidad y empleando una estructura en red para su comunicación (C. M.).

Conceptos. Se refieren a hechos, datos, principios y teorías que constituyen el saber disciplinar o del área de conocimiento (J. P.).

Conciencia. Desde un punto de vista personal, capacidad de visión o lucidez que da el conocimiento. Desde un referente filogenético, capacidad de la que depende y a la que desemboca la evolución humana. Desde una perspectiva didáctica, causa y consecuencia del conocimiento y la formación. Su método de evolución es la complejidad creciente, que en sentido estricto labra el cerebro (A. H.).

Conducta. Comportamiento, el ser que somos como conocedores, su manifestación. La conducta es la forma de manifestarse el ser y hacer de cada persona. Fruto de educación, dejará ver a los otros nuestras capacidades. Las capacidades derivan de las cualidades, estas son tendencias de la razón educada (F. E. G. J.).

Confianza. Actitud permanente donde de entrada todo ser humano tiene garantizado el reconocimiento como persona competente para aprender. Fundamento de la convivencia humana (M. L. M.).

Conocimiento. El conjunto de significados que la razón organiza como discurso y con los que explica cuanto es y acontece en el universo. En didáctica debe tomarse como efecto y acción: de los discursos construidos al seguir construyendo (F. E. G. J.).

Contenido abyecto. Contenido que atenta contra el espectador por su baja moralidad y eticidad (J. A. O.).

Contenidos didácticos sobre valores. Selección de valores que pretendemos que los estudiantes aprendan, de acuerdo con las competencias y/o los objetivos que hayamos establecido. Deben establecerse buscando el mayor consenso posible entre los miembros de las comunidades educativas (S. S.).

Contexto de aprendizaje. Es el entorno físico o de situación en el que se desarrolla la acción, en este caso educativa (M. Á. S. G.).

Creatividad. Cualidad del conocimiento. Aptitud educable. Proceso de conciencia. Descubrimiento para quien la realiza. Necesidad humana. Imperativo para el ser humano consciente y responsable. Recurso metodológico para la comunicación didáctica. Recurso para el desarrollo personal y profesional del docente (A. H.).

Creatividad. Viene a ser producir, elaborar, libar desde uno mismo (con todos los aportes de la realidad, de los otros y del propio ser), algo antes no visto, ni sabido, ni oído, algo que no existía con anterioridad. Esa sensación de tener acceso a hacer cosas nuevas, nace de la

propia identidad, de creer en uno mismo, de desear plasmar o expresar lo que uno es y siente. Crear tiene que ver con imaginar, soñar, inventar... y es una actividad muy placentera. Pero no se trata de ser creativo para llegar a ser un genio de originalidad, sino para poder vivir la realidad con asombro, valentía y actitud de búsqueda. Porque se nace curioso, pero todo puede quedarse en nada si no se alienta, provoca y espera el producto nuevo o reinventado por cada persona (M. C. D.).

Criterios de evaluación. Aquellos que proporcionan una información sobre los aspectos a considerar para determinar el tipo y grado de aprendizaje que han alcanzado los alumnos y alumnas (R. H.).

Cultura. Conjunto de hábitos y costumbres, de conocimientos y modos de vida que caracterizan a una época determinada o a un grupo social (M. L. M.).

Cultura de la diversidad. Movimiento educativo crítico cuyo propósito fundamental es desarrollar teorías y prácticas pedagógicas que contribuyan a la emancipación personal y social de cualquier ser humano, reconociendo y respetando las diferencias humanas como valor (M. L. M.).

Cultura escolar. Grado de compromiso de los miembros de un centro educativo con un trabajo común; unos valores, normas y orientaciones sobre la enseñanza, los estudiantes y la escolarización compartidos, y un funcionamiento colaborativo que incrementa la interdependencia de sus miembros (J. P.).

Curiosidad. Deseo de saber, interés por las personas, las cosas o los fenómenos que actúa como motor del conocimiento e impele a desvelar hechos desconocidos o conocidos sólo parcialmente, a buscar informaciones por el mero placer de saber (J. M.).

Currículum. Conjunto de experiencias, planificadas o no, que tienen lugar en los centros educativos como posibilidad de aprendizaje del alumnado. Se suele utilizar para referirse tanto al marco teórico para entender la realidad educativa (currículum como campo de estudio), como a un ámbito o fenómeno de esa realidad. Una perspectiva tradicional acentúa el carácter de plan (con elementos, como objetivos, contenidos, metodología y evaluación), frente a un enfoque práctico que destaca las experiencias vividas en el proceso educativo (A. B.).

Currículum. Mediación entre la cultura y la escuela. Proyecto o plan educativo, pretendido o real, de diferentes elementos. Instrumentalización concreta que hace de la escuela un determinado sistema social, ya que a través de él le dota de contenido (J. L. V.-J. B. M.).

Currículum como práctica. Relacionado con la interacción docentes-estudiantes, con ciertas implicaciones políticas. Todos los participantes en el acontecimiento curricular habrán de ser considerados sujetos y no objetos para la toma de decisiones curriculares (J. L. V.-J. B. M.).

Currículum oculto. Concepto que se opone al currículum explícito y consiste en todos aquellos aprendizajes que se producen de manera subrepticia, y persistente en la organización de la escuela (M. Á. S. G.).

Currículum prescriptivo. Disposiciones de la Administración que establecen los programas oficiales de carácter obligatorio: En España, un Real Decreto para cada Etapa educativa para establecer aspectos básicos del currículum y las enseñanzas mínimas (caso de Infantil, Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato). A partir de esta norma-

tiva la Comunidad Autónoma (o Departamento, que tienen transferidas por el estado las competencias educativas) publica sus Decretos de Currículum (J. L. V.-J. B. M.).

Currículum (potencial del). El currículum prescriptivo y los materiales curriculares ofrecen un potencial (conjunto de posibilidades de interpretación y desarrollo, no previstas —en muchas ocasiones— por los diseñadores), susceptibles de ser recreadas/reconstruidas por los profesores, como agentes curriculares, de acuerdo con sus propias perspectivas y el contexto de su clase (AB).

Cursos de formación. Acción de formación en la que a lo largo de un período de tiempo predeterminado, se abordan por parte de formadores especialistas, unos contenidos establecidos en el plan de formación. Los cursos de formación suelen basarse en una metodología de transmisión de conocimientos desde los formadores hacia los alumnos (C. M.).

Democracia. Proyecto cultural formado por la pluralidad de los ciudadanos de esa sociedad con puntos de vista y orientaciones diferentes para lograr un modo de convivencia y una buena calidad de vida conjuntamente (M. L. M.).

Derechos humanos. Conjunto de propósitos y requerimientos éticos que todas las personas merecen por el hecho de ser personas. Dignidad humana (M. L. M.).

Desarrollo. Proceso por el cual un individuo llega a ser lo que no era con la ayuda educativa y cultural de los demás (M. L. M.).

Desarrollo curricular. En las concepciones más *técnicas* consiste básicamente en la puesta en práctica del diseño o plan de acción, ya que el desarrollo práctico se entiende como una ejecución fiel de lo diseñado (unos expertos diseñan, los profesores «desarrollan»). Desde concepciones más *prácticas* se entiende tanto el diseño como el propio desarrollo que de éstos elementos las profesoras y profesores hacen, de acuerdo con su conocimiento práctico, y que —a su vez, en espiral— va a influir en la reformulación del diseño (A. B.).

Desarrollo profesional. Mejora profesional del docente en los ámbitos de preparación para el trabajo, condiciones de trabajo y bienestar personal (J. P.).

Desarrollo profesional. Proceso de mejora de conocimientos, destrezas o actitudes, dentro de un clima organizativo positivo y de apoyo, que conlleva el crecimiento personal e institucional (J. T.).

Diagnóstico. Proceso que nos ofrece conocimiento y comprensión sobre las personas y su situación problemática concreta, sus contextos y la interacción entre los mismos, para intervenir transformando dichas condiciones a través de los cambios en los sistemas de enseñanza-aprendizaje (M. L. M.).

Diario del profesor. Instrumento para recoger información, pensamientos y sentimientos sobre la práctica docente cotidiana. Escribir diarios es una de las estrategias para conectar teoría y práctica (formación inicial, profesores, profesores noveles) y para observarse, tomar conciencia, reflexionar críticamente, ser creativo y construir conocimiento sobre la propia práctica docente (formación continua) (J. P.).

Didáctica. Doctrina de los fundamentos y métodos de la comunicación educativa dirigida al conocimiento —tomado como efecto tratar al conocimiento de manera adecuada para que sirva a seguir generándolo, para que eduque— (F. E. G. J.).

Didáctica General. Ciencia de la educación que estudia los fundamentos y decisiones sobre la enseñanza, para la formación personal y la evolución social. Explica y propone

orientaciones fundadas científicamente para el cambio de la realidad docente y los problemas de la enseñanza, la evolución personal del alumno y el profesor, y para la mejora social. Por tanto, facilita el quehacer del docente, al responder satisfactoriamente a lo que la comunicación didáctica y la cultura profesional demandan, pero no sólo pretende facilitar ese quehacer (A. H.).

Discurso. Organización lingüística de significados. La inferencia en el caso del discurso elaborado por el pensamiento es pura lógica. El dominio lógico es fruto de educación (F. E. G. J.).

Diseño curricular. Determinar lo que deba hacerse en la enseñanza, prefigurando la práctica docente, ya sea por objetivos, contenidos, actividades y evaluación, planificados por la administración, por el centro o para el aula. Además de las formas o procesos de llevarlo a cabo, se deben justificar y legitimar los contenidos y los propósitos que se pretenden (A. B.).

Diseño y desarrollo curricular (relación). Desde una perspectiva tecnocrática se han considerado como momentos (y agentes) la planificación del currículum (*diseño*) y su puesta en práctica (*desarrollo*); actualmente se aboga por la necesidad de *conjuntar* (en el tiempo y en el profesorado/centro) el diseño y desarrollo curricular, pues el primero será siendo reformulado, de modo flexible o progresivo, en función del desarrollo (A. B.).

Diversidad. Legitimidad de la otra y del otro como es y no como nos gustaría que fuera. Peculiaridad genuinamente humana (M. L. M.).

Diversidad de diversidades. Hace referencia a la situación en las aulas de nuestro tiempo —conjunto de alumnos que agregan a su natural diversidad la que han obtenido facilitadas por su conocer precedente, de las distintas formas de vida de procedencia (F. E. G. J.).

Docente investigador. No sólo el que enseña, sino el que se prepara de continuo y perseverantemente para hacerlo. Esa preparación es, en todos los supuestos, actividad investigadora —búsqueda de procedimientos para resolver sus problemas de conocimiento y comunicación— (F. E. G. J.).

Documento individual de adaptación curricular (DIAC). Recoge las adaptaciones curriculares significativas de cada alumno. Incluye: los datos de identificación del alumno, la propuesta de adaptación (tanto las de acceso al currículum, como las propiamente curriculares), las modalidades de apoyo, la colaboración con la familia, los criterios de promoción, y los acuerdos tomados al realizar los oportunos seguimientos (C. G.).

Educación. Concreción comunicativa intencionada para orientar las potencialidades heredadas en orden al fin de la integración armónica de los seres humanos en la evolución. Maneras de reconducir en la que el uso de las libertades compartidas incremente su potencialidad como tendencia orientada hacia la consecución del estado general de bienestar. Orientada quiere decir encaminada a este fin, pues toda comunicación es educativa pero no necesariamente dirigida a ese horizonte fijado. Se educa la razón (F. E. G. J.).

Educación en valores. Formación sobre los valores que constituyan los fundamentos de la convivencia social y educativa, fomentando la valoración crítica de los propios, así como la de los de otros grupos y personas (S. S.).

Eficacia de la formación. Hace referencia al grado en el cual las acciones de formación consiguen sus objetivos y permiten mejorar la calidad de la enseñanza del profesorado que en ellas ha participado (C. M.).

«El piso de abajo». La expresión *el piso de abajo* (metáfora que ideé hace ya años), alude a un hipotético «lugar», cueva y cobijo de nuestros afectos todos, que vendría a estar situado algo menos a la vista que la imagen que solemos mostrar cara afuera y que estaría «abajo y adentro» de cada uno de nosotros. Allí se gestaría, contendría y mantendría nuestro universo emocional, conformándonos de manera genuina y diferenciada, según las particulares circunstancias de vida, herencia, crianza y experiencias vividas por cada cual (M. C. D.).

El profesor como facilitador del aprendizaje. Hace referencia a un modo de potenciar la autonomía en el aprendizaje del alumnado a través de la planificación y desarrollo de actividades de enseñanza (J. C. T.).

El profesor como miembro de una organización. Supone asumir que el profesor se encuentra integrado dentro de una estructura organizativa particular en la que existen una serie de normas y relaciones y, donde adquiere unas responsabilidades y compromisos de índole legal y laboral (J. C. T.).

El profesor como orientador y gestor de la convivencia. Se destaca el papel formativo del profesor, siendo la finalidad de su tarea el contribuir al desarrollo integral del alumno con el objetivo de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación pacífica, activa, crítica y transformadora en la sociedad (J. C. T.).

Emancipación (saber de). Una forma de construcción y uso del conocimiento por el que los sujetos fortalecen sus capacidades de autonomía, desarrollan la conciencia crítica y toman iniciativas sobre su vida de un modo consciente y responsable. Es también un saber estratégico por cuanto pone a los sujetos y grupos marginados en condiciones de incrementar su poder, accediendo al uso y control de los recursos materiales y simbólicos, o cuestionando esos mismos desde otra racionalidad más cercana a su propia experiencia vital. Es en este sentido que el saber de emancipación es un saber educativo (J. M. B.).

Enseñanza on line. Modalidad de enseñanza servida por soportes telemáticos y con actividades generalmente orientadas al desarrollo de proyectos o la resolución de problemas educativos de forma cooperativa por parte de los alumnos con la guía de profesores y tutores (J. P.).

Equipo docente. Cuando hablamos de equipo docente nos referimos al profesorado que participa en una experiencia educativa de forma coordinada y en la que priman las relaciones de colaboración y apoyo mutuo (F. J. P. E.).

Escucha. Escuchar es *«aplicar el oído para oír», «prestar atención a lo que se oye», «atender a lo que otro dice»*. Cuando hablo de escucha refiriéndome a la que puede darse en la Escuela Infantil, lo que intento expresar es que considero necesario mantener una actitud de escucha para conocer bien a los niños. Una escucha que haga saber al niño que lo que él dice, y hace, y es, nos importa y nos interesa. Una escucha que incluya todos los lenguajes expresivos que ellos manejan: su cuerpo, su movimiento, sus producciones, sus juegos, sus palabras, sus afectos (M. C. D.).

Esfuerzo. Aplicación enérgica de la voluntad para conseguir un objetivo venciendo las dificultades que se presentan. «Sólo hay un secreto: el esfuerzo» (Carmen Murga, premio extraordinario de Bachillerato, 9,9 de media, *La Vanguardia*, 29 de octubre de 2007) (J. M.).

Estrategia formativa. procedimiento adaptativo —o conjunto de ellos— por el que organizamos secuencialmente la acción en orden a conseguir las metas previstas (J. T.).

Estudio. Camino para el cultivo personal desde el conocimiento cuyo fin social es contribuir a una sociedad más compleja, lúcida y madura. Es una vía de (auto)formación que puede llevar a saber más, ser mejores personas y comportarnos como ciudadanos más sensibles, reflexivos y cultos. Se apoya y favorece la comprensión del legado social, la propia creatividad y el autoconocimiento (A. H.).

Ética. Sentimiento de preocupación que experimentamos como consecuencia de nuestras acciones sobre los demás (M. L. M.).

Evaluación criterial. El juicio de valor resultante de esta evaluación lo determina la afinidad de los resultados con los objetivos preestablecidos (R. H.).

Evaluación de la formación. Proceso mediante el cual se recopila, analiza y valora la información que permita emitir un juicio acerca de la calidad del diseño, desarrollo y resultados que un plan o una acción de formación ha alcanzado (C. M.).

Evaluación de los valores. Componente del currículum por el que se realiza el seguimiento y la valoración de todo el proceso didáctico de la educación en valores, afectando, por tanto, a todos los componentes implicados. Los aprendizajes de los estudiantes, la labor docente, la metodología empleada, los valores elegidos, así como las decisiones tomadas sobre los objetivos, las competencias y las propias técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación (S. S.).

Evaluación formativa. Evaluación que se realiza durante un programa formativo y cuya meta es el aprendizaje del alumno y el ajuste del proceso mientras que se está produciendo (R. H.).

Evaluación normativa. Evaluación que tiene como referencia al grupo para la emisión del juicio de valor (R. H.).

Evaluación sumativa. Se lleva acabo al finalizar el proceso formativo y tiene como fin acreditar los resultados obtenidos en el mismo (R. H.).

Evaluar. Proceso de recogida, análisis e interpretación de resultados con el fin de valorarlos y que conlleva una toma de decisiones (R. H.).

Exclusión. Proceso dinámico que lleva a ser expulsado, total o parcialmente, de cualquiera de los sistemas social, económico, político y cultural a una persona en la sociedad (M. L. M.).

Exclusión activa. Proceso directo de excluir o marginar a las personas (M. L. M.).

Exclusión pasiva. Manifestación silenciosa que consiste en privar derechos y deberes a las personas diferentes, considerándolas como invisibles, marginadas que no cuentan para nada (M. L. M.).

Éxito. Consecución de las metas que produce un sentimiento agradable de plenitud. En la didáctica contemporánea se ha hablado demasiado de fracaso escolar y demasiado poco de éxito. Educativamente, no se trata de la obtención de fama, gloria u honores, sino de autorrealización personal. (J. M.).

Expectativas. Esperanzas fundadas de obtener un resultado (J. M.).

Experiencia didáctica. Interpretación subjetiva de las actividades didácticas (A. H.).

Experiencia innovadora. Intentos puntuales de cambio en las instituciones educativas en cualesquiera de sus dimensiones que no llegan a institucionalizarse, normalmente a nivel de aula (J. T.).

Expertismo. Es una ideología basada en la valorización del conocimiento especializado, tal como este es construido en la investigación universitaria. No cuestiona, por tanto, la fragmentación disciplinar y sus consecuencias en la construcción del conocimiento por los sujetos. En la enseñanza esta ideología vendría a reforzar la idea del profesor especialista, preocupado exclusivamente por la enseñanza de su materia, dejando para otros «expertos» los problemas que no tengan que ver con la materia. Este vocablo puede relacionarse con el de academicismo (J. M. B.).

Fin. Meta lejana y abstracta que da sentido y orienta permanentemente el proceso educativo (J. P.).

Formación. Objeto de estudio y pretensión de la Didáctica. Eje y vector de la educación de la persona. Incluye a la instrucción, los valores, la madurez, el crecimiento personal o la autoorientación. Requiere de un aprendizaje formativo, que va más allá de la actividad mental y el aprendizaje significativo o relevante, e implica una interiorización creativa cuya desembocadura es la evolución de la conciencia y la disminución de inmadurez o egocentrismo. Puede equivaler a educación de la razón, autoeducación, autoformación, transformación y evolución personal y se realiza en la mejora social (A. H.).

Formación de formadores. Proceso por el cual se diseñan y desarrollan acciones dirigidas a la formación de aquellas personas que van a actuar como formadores o gestores de formación (C. M.).

Formación del profesorado. «Campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que estudia los procesos mediante los cuales los profesores —en formación o en ejercicio— se implican, individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos» (Marcelo, 1997) (C. M.).

Formación en alternancia. Modalidad formativa que permite la adquisición de técnicas y capacidades que por su naturaleza requieren medios, organizaciones y estructuras que sólo se dan en los escenarios de actuación profesional y contribuye a complementar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en la institución educativa mediante las estancias en los centros de trabajo (J. T.).

Formación inicial. Período de capacitación profesional por un itinerario formativo diseñado específicamente para dotarle de conocimientos para el ejercicio de la docencia (JP).

Formación permanente/formación continua. Período de mejora del ejercicio profesional mediante procesos variados que incluyen, habitualmente, la indagación sobre la propia práctica. Parte del desarrollo profesional docente (J. P.).

Formatos curriculares. Organización que presenta la estructura o elementos por objetivos, actividades, bloques de contenidos, proyectos o centros de interés (J. L. V.-J. B. M.).

Frustración. Generalmente llamamos frustración al potente sentimiento, mezcla de insatisfacción, rabia, pena..., que resulta de la no consecución de un deseo. Nos remite íntimamente a las frustraciones primeras, a aquello de querer mamar y no ser satisfechos de inme-

diato, de querer ser alzados en brazos y que no sea así, de requerir presencias y no siempre obtenerlas... Es decir, de sentir que no se responde tan completamente como desearíamos a nuestras demandas de amor. Winnicott decía que las madres no tenían que ser *absolutamente buenas* y decir que SÍ a todo, sino *suficientemente buenas* para poder decir que NO cuando hiciera falta. Y esto no sólo tiene que ver con las madres, sino con los padres, los maestros... Pero a la vez que la frustración nos es desagradable, nos acostumbra a aceptar las carencias y nos hace ver que no podemos tenerlo todo, lo cual genera una serie de movimientos de búsqueda que nos hacen avanzar hacia la propia identidad, el aprendizaje y la salud (M. C. D.).

Grupo interactivo. Dinámica caracterizada por la actividad que desarrolla un grupo de escolares de naturaleza heterogénea con objeto de afrontar una tarea específica de modo colaborativo. En este proceso, por lo general, participa un adulto que dinamiza y tutoriza para que la actividad se lleve a cabo con un apoyo tan cercano como sea necesario (F. J. P. E.).

Grupos de trabajo. Acción de formación mediante la cual un conjunto de profesores comparten, durante un período prolongado de tiempo, su preocupación por conocer, intercambiar, aplicar y mejorar algún aspecto de su enseñanza. El resultado de un grupo de trabajo puede ser la elaboración de algún material didáctico, la realización de alguna experiencia innovadora o bien el análisis y reflexión sobre un aspecto de su acción docente (C. M.).

Hipertexto. Documento digital legible de manera no secuencial (J. A. O.).

Historicidad (relaciones históricas). Es una forma de mirar un campo social que nos ayuda a entenderlo como una sucesión de estratos discursivos (formas de hablar que acaban regulando prácticas institucionales y formas de actuar que modifican los lenguajes) en los que se inscriben los acontecimientos generales y cotidianos, sincrónicos e interdependientes de ese campo. En el caso de la educación nos ayuda a entender los silencios, las ausencias, y las emergencias con las que vienen construyéndose los discursos educativos. Ver, entonces, el sentido del título de este capítulo (J. M. B.).

Humanización. Proceso de lucha para que en el mundo sean posibles los valores que dignifican al ser humano. Relación y convivencia entre seres humanos (M. L. M.).

Ideología. Conjunto de ideas y creencias que marca el modo de actuar y comportarse correctamente de cualquier persona (M. L. M.).

Implementación. Fase de desarrollo o *puesta en práctica* de un currículum, programa o conjunto de actividades. Comprende el conjunto de procesos encaminados para adaptarlo al contexto. Puede ser juzgada en función de su «fidelidad» al diseño oficial, o, por el contrario, por la adaptación propia que se hace a los contextos específicos (A. B.).

Incentivación. Estimulación, acción que consiste en proporcionar estímulos o incentivos a alguien para que actúe de una manera determinada, en nuestro caso para aprender (J. M.).

Incentivo. Estímulo que mueve a una persona a realizar alguna acción. En el caso de un estudiante, estímulo que produce o aumenta el interés por aprender (J. M.).

Inclusión. Proceso activo de vivir y aprender con las diferencias humanas. Respeto a la diferencia como valor y derecho (M. L. M.).

Innovación. Cambio interno en la institución educativa que afecta a las ideas, las prácticas, estrategias, gestión, funciones, a los elementos curriculares hasta su internalización e institucionalización, orientado a la mejora y desarrollo personal e institucional (J. T.).

Innovación. Cambio *interno o cualitativo*, mediante un proceso de aprendizaje personal e institucional, sostenido en el tiempo, que afecta a las creencias, las prácticas y materiales que se utilizan; además, es un proceso con un conjunto de fases (iniciación, desarrollo e institucionalización) (A. B.).

Inserción o inducción profesional. Período de tiempo que transcurre entre el primer y el quinto año de experiencia como docente. Durante este período muchos profesores desarrollan habilidades y se inician en un proceso de formación continua. Este período requiere de propuestas de formación específicas que ayuden al nuevo profesor a dar sus primeros pasos en el complejo mundo de la enseñanza (C. M.).

Instrumentos de evaluación. Herramientas didácticas y/o metodológicas al servicio de la recogida de información para su posterior interpretación y valoración. Por ejemplo exámenes, pruebas, controles, listas de observación, portafolios, etc. (R. H.).

Integración. Proceso por el cual las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a una cultura hegemónica con las normas y reglas de ésta. Se aceptan las diferencias pero no se respetan (M. L. M).

Inteligencia. Competencia evolutiva para comprender y resolver problemas de la vida cotidiana con autonomía (M. L. M.).

Interacción asíncrona. Modalidad de interacción comunicativa que no precisa de la concurrencia espacio/temporal entre los agentes que participan en el proceso (J. A. O.).

Interculturalidad. Proceso de enriquecimiento por el encuentro y la convivencia entre culturas. Mestizaje cultural (M. L. M.).

Interés. Sentimiento de atracción que una cosa despierta en una persona y que le mueve a prestarle una especial atención (J. M.).

Itinerario de actividades. Secuencia ordenada de experiencias y tareas que se lleva a cabo a lo largo de un proceso educativo con objeto de que los conocimientos se aborden dentro de una lógica razonable (F. J. P. E.).

Justicia curricular. Principio aplicado de la justicia social al currículum por el que se considera preferentemente la perspectiva de los más desfavorecidos promoviendo su participación y otras estrategias para conseguir la producción histórica de la igualdad (J. L. V.-J. B. M.).

Management. Se suele utilizar esta palabra en algunos libros de organización para referirse a un sistema integrado de gestión (M. Á. S. G.).

Mass-media. Expresión combinada del inglés *Mass* = *masas* y del latín *media* = *medios* con la que se designan los medios de comunicación de masas (prensa, radio, televisión, publicidad, cine, etc.) (J. A. O.).

Materiales didácticos visuales. Recursos educativos cuyo principal código de comunicación es el alfabeto visual (punto, línea, forma, textura, tonalidad, color, etc.) (J. A. O.).

Mediateca escolar. Espacio de una institución educativa dedicado al almacenamiento ordenado y consulta de todo tipo de materiales informativos en soportes analógicos y digitales (J. A. O.).

Medidas de atención a la diversidad. Las utilizan los centros docentes para atender a la diversidad de los alumnos. Pueden ser ordinarias o específicas (C. G.).

Medir. Cuantificar una variable al compararla con un patrón o modelo. Esta comparación se le llama unidad de medida o magnitud unidad (R. H.).

Mejora (escolar). En sentido general, todo esfuerzo por hacer del centro educativo un contexto más adecuado para la enseñanza y el aprendizaje. Además, se emplea como un juicio *valorativo* en función del logro de unas metas educativas. Más un progreso puntual, importa su sostenibilidad a lo largo del tiempo (A. B.).

Meta. Objetivo que se pretende conseguir, lugar al que se desea llegar (J. M.).

Metacognición. Proceso lógico de pensamiento que permite a las personas tomar conciencia de lo que estamos pensando, regulando y controlando, así como de lo que se debe y no se debe hacer (M. L. M.).

Metaevaluación. Evaluación del proceso de evaluación. Proceso de autocrítica y reflexión (R. H.).

Metodología didáctica. Conjunto de métodos y técnicas de enseñanza consideradas o aplicadas (A. H.).

Metodología para educar en valores. Conjunto de estrategias, procedimientos, métodos, técnicas y actividades didácticas encaminadas a facilitar los aprendizajes de los estudiantes sobre los valores que se hayan determinado como contenidos para conseguir la adquisición y dominio de las competencias correspondientes (S. S.).

Métodos de enseñanza. Métodos didácticos. Caminos trazados por la enseñanza que conducen al aprendizaje y a la formación de las personas. Los clasificamos en tres grandes grupos interrelacionados y a veces solapados: 1) Expositivo. 2) Interactivo (socializado y para la creatividad colectiva), y 3) Para el trabajo individual y/o autónomo (A. H.).

Micropolítica. Es la red de relaciones, dinámicas de poder, conflictos, normas implícitas y juegos de fuerzas que se establecen en la vida de las organizaciones (M. Á. S. G.).

Modalidades de formación. Diferentes formas de organización de la formación. Las modalidades de formación varían desde las más formales, como los cursos y jornadas, a las menos formales como los grupos de trabajo o las redes de formación y comunidades de aprendizaje (C. M.).

Motivación. Proceso que trata de explicar cómo el conjunto de pensamientos, creencias y emociones se transforma en acción, capacidad de moverse hacia una conducta determinada (J. M.).

Motivación. Receptividad, deseo voluntario y movimiento orientado a la acción o a una pretensión interna y/o externa (A. H.).

Motivación extrínseca. Tipo de motivación indirecta, que nos mueve por las ventajas de saber, por sus consecuencias, por la atracción que representa la figura del profesor, o por la atracción del método didáctico empleado (lúdico, activo...), lograda a veces mediante incentivos o estímulos externos —premios o castigos— (J. M.).

Motivación formativa. Receptividad, deseo voluntario y movimiento orientado a la mejora personal desde el conocimiento (A. H.).

Motivación intrínseca. Tipo de motivación relacionada con el interés que despierta el tema en sí mismo. Al ser una motivación directa e interior, la actividad es recompensada por ella misma (J. M.).

Movimientos de renovación pedagógica. Organizaciones autónomas del profesorado, nacidas en la clandestinidad de la última época de la dictadura franquista, con la intención de intercambiar experiencias innovadoras, profundizar en la investigación didáctica y sugerir críticas a las políticas públicas de educación. Su claro sentido de compromiso social se enraíza en las pedagogías críticas del pasado siglo, especialmente en autores como Freire y Freinet. Su actividad pública más visible han sido las convocatorias anuales de las Escuelas de Verano (J. M. B.).

Multimedia. Término general que incluye cualquier combinación de elementos comunicativos: visuales, de sonido o de texto, dotada de interactividad (J. A. O.).

Narcisismo. En el diccionario de Freud se dice que el narcisismo es un estado precoz en el que el niño pone toda su energía sobre sí mismo. Es un estado de fuerte centración en el que lo único importante para el niño son las cosas que le conciernen directamente. Por eso sólo se mira a sí mismo, por eso no puede «compartir», por eso no sabe escuchar, por eso su universo gira en torno a sí completamente (M. C. D.).

Naturalización. Una forma de ideología del poder por la que determinadas construcciones sociales basadas a menudo en la injusticia aparecen ante nosotros como algo natural, algo que siempre fue así, y que no podemos cambiar. La expresión «!!es natural!!» acompaña a menudo a la explicación de sentido común sobre lo que, por el contrario, es una construcción social regida por intereses enfrentados. La naturalización en la educación refuerza las pedagogías conservadoras manteniendo determinadas formas de castigo, de control, de disciplina, de examen y evaluación, de organización del trabajo, de distribución de tiempos y espacios, de relación personal, de currículum, etc. (J. M. B.).

Necesidad educativa especial. Propia de alumnos que requieren, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta (C. G.).

Necesidad específica de apoyo educativo. Propia de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar (C. G.).

Necesidades. Carencias del organismo que mueven a actuar con el fin de recuperar el equilibrio. La teoría de Maslow comprende necesidades primarias, secundarias, sociales y superiores (J. M.).

Nomotético/idiográfico. Nomos significa ley. Lo nomotético en la organización es lo referido a lo personal, a los papeles que se representan. Lo idiográfico es lo referido al modo de ser de cada persona (M. Á. S. G.).

Objetividad. Estado de entendimiento al que aspiramos. Convencionalidad admitida cuyo grado concreta el momento del significado de objetividad en el que estamos como esperanza. La objetividad implica lo convenido entre subjetividades y se expresa con conven-

ciones sobre significados. En esta situación se hacen especialmente necesarias las formalidades como sistemas, las lenguas (F. E. G. J.).

Objetivo didáctico. Concreta un objetivo terminal, lo secuencia y puede incluir los medios con los que se alcanza (J. P.).

Objetivo específico. Restringe y ofrece una propuesta unívoca de significado de un objetivo general (J. P.).

Objetivo terminal. Tipo de aprendizaje a propósito de los contenidos para adquirir determinada capacidad (J. P.).

Objetivos. Resultado pretendido de la enseñanza practicada, relacionado con alguna competencia que debe dominar un estudiante (J. P.).

Objetivos didácticos sobre valores. Capacidades que pretendemos que el alumnado adquiera y desarrolle sobre los valores que se hayan establecido. Suelen expresarse en infinitivo, del que el sujeto implícito es el estudiante (S. S.).

Organización formal. La organización tiene fines, estructura, espacio físico, relaciones y normas que la rigen (M. Á. S. G.).

Organizaciones que aprenden. En el seno de las organizaciones puede producirse un aprendizaje institucional de toda la comunidad que afecta su funcionamiento y estructuras (M. Á. S. G.).

Paradigma. Conjunto de supuestos, visiones, modelos que, conscientemente o no, tenemos en cuenta en el momento del análisis y la toma de decisiones. Es una manera de ver y explicar los objetos de estudio, para ser un modelo aceptado de forma incuestionable por la comunidad científica. Los paradigmas establecen reglas de cómo se deben hacer las cosas, limitando el pensar en situaciones establecidas, bloquean nuestra capacidad de observar el mundo como un todo y de buscar alternativas pensando de manera no convencional (J. L. V.-J. B. M.).

Pautas de enseñanza creativa. Orientaciones didácticas que, contando con la creatividad o la complejidad, proponen evidencias y consideraciones para ser reflexionadas e investigadas por los profesores para la formación de sus alumnos (A. H.).

Pensamiento. Denominación de la actividad racional. Se hace referencia al reflexivo y crítico (F. E. G. J.).

Plan de atención a la diversidad. Documento en el que se concretan las medidas de atención a la diversidad de cada centro docente. Forma parte del Proyecto Educativo del Centro, y se actualiza anualmente para incorporar medidas de atención a la diversidad o modificar las existentes (C. G.).

Plan de trabajo. Propuesta que concreta y expone, de forma comprensible para los escolares, el sentido y el proceso que se va a poner en marcha a lo largo de una experiencia educativa (investigación escolar, unidad didáctica o proyecto de trabajo). En tanto que documento colectivo y público permite su revisión participativa (F. J. P. E.).

Planificación curricular. Proceso de identificación de necesidades y propuesta de pasos para conseguirlas. Asimilada, en algunos casos, a «diseño», se refiere a los procesos de configuración de proyectos de acción educativa, tanto de las experiencias de aprendizaje como

a las formas de trabajar y organizarse el profesorado. En lugar de un proceso formalista o burocrático, se entiende como un proceso flexible o progresivo, que irá sucesivamente reformulado, en función de las circunstancias cambiantes (A. B.).

Políticas públicas (de la educación). Son el conjunto de acciones y decisiones de los gobiernos de las diferentes administraciones del Estado (centrales, autonómicos, locales) para dar soluciones a los problemas de la educación, las cuales impactan positiva o negativamente en los diferentes sectores sociales de la población. En el sentido tratado en este capítulo, tales políticas públicas deben ser contrastadas y evaluadas a través de un proceso político de participación y empoderamiento ciudadano, de modo que se puedan exigir el cumplimiento de responsabilidades y la rendición de cuentas por parte de las Administraciones. El concepto de comunidad educativa es pertinente y complementario con el que ahora se señala (J. M. B.).

Práctica curricular. Todo aquello que el profesorado y los centros educativos hacen con el currículum como proyecto de acción educativa, desde el diseño oficial a su vivencia en el aula (A. B.).

Prácticum. Período de inducción profesional durante y al final de la formación inicial de los docentes con el apoyo de tutores del centro educativo y la universidad (J. P.).

Principios didácticos. Bases metodológicas de la enseñanza, orientaciones didácticas, ingredientes o características pretendidas de la enseñanza compartidas por un equipo docente en un contexto determinado. Posibles criterios de evaluación de la enseñanza-aprendizaje (A. H.).

Procedimientos. Contenidos que se refieren a tareas, estrategias y procesos necesarios para aproximarse al conocimiento disciplinar o del área (J. P.).

Profesional democrático. Implica el compromiso con los fines de la educación, con la educación como servicio público: para el público (igualitario, en vez de discriminatorio) y con el público (participativo, en vez de impuesto) (J. C. T.).

Profesor novato, profesor novel. Profesor recién formado, que inicia su ejercicio profesional. Es un período de entre uno y tres años desde el comienzo del ejercicio profesional (J. P.).

Propuesta didáctica sobre valores. Planteamiento, puesta en práctica y evaluación de los procesos educativos de los valores. Para ello hay que determinar qué valores se van a enseñar (contenidos), para qué (objetivos y competencias), cómo (metodología) y cuáles van a ser los procedimientos y técnicas de evaluación (S. S.).

Proyecto de trabajo. Kilpatrick definía un proyecto de trabajo como «una actividad intencionada realizada de todo corazón, en situación social. Actividad o plan de trabajo que tienden a una adaptación individual y social, pero voluntariamente emprendidos por el alumno, porque realiza algo que le interesa». Un proyecto viene a poner en marcha una serie de preguntas, tareas, pesquisas y acuerdos que nos llevarán a conseguir la satisfacción del deseo de saber que cada vez se pone en juego con diferentes motivaciones. Además lo haremos con los demás y utilizando todas nuestras habilidades, nuestros modos de aprender y nuestros afectos (M. C. D.).

Racionalidad. Metateoría que orienta el currículum y desafía a asumir una actitud crítica frente a las diversas concepciones curriculares. En ellas se destacan las vertientes técnica (se

focaliza a la eficacia como racionalidad positivista, valorando el control), práctica (busca la acción-interacción entre agentes educativos, centrándose en la capacidad de autorreflexión para juzgar y cambiar su propia práctica pedagógica) y crítica (propone un cambio profundo del currículum para la transformación social. Su interés es emancipar, problematizar y criticar las distorsiones ideológicas de poder, relacionando dialécticamente teoría y práctica). Es conjunto de principios, supuestos y convicciones, con una estructura de comunicación y relación, para el desarrollo de la acción educativa (J. L. V.-J. B. M.).

Red de preguntas. Cuando se ha acordado una temática general aparece el problema de la extensión que se abarcará. Una buena estrategia para centrarlo consiste en confeccionar un conjunto de preguntas interrelacionadas (red de preguntas) que normalmente supera la frontera de una materia, y que sin embargo acota los límites y profundidad de lo que se va a aprender, de otra forma existe el riesgo de recorrer procesos interminables, pues un conocimiento se enlaza con otro, lo que conduce a una dinámica tan extensa como poco recomendable (F. J. P. E.).

Reforma. Cambio general del sistema educativo que afecta a la política educativa, a los objetivos y prioridades, a la estructura y organización de todo el sistema propiciado por las autoridades políticas (J. T.).

Respeto. Reconocer a la otra y al otro como legítima otra y otro en su diferencia (M. L. M.).

Segregación. Sometimiento de una persona o de un colectivo a otro que se considera hegemónico (M. L. M.).

Seminarios permanentes/talleres. Modalidad de formación en la que los docentes se implican en un proceso colaborativo grupal de diálogo, reflexión y generación de conocimiento con un compromiso de aplicación a la práctica docente de la innovación o mejora derivada del proceso de formación. Una característica de esta modalidad de formación es la existencia de algún material didáctico elaborado a lo largo del desarrollo del taller o seminario (C. M.).

Socialización. Vendría a ser el proceso de acercamiento e integración del niño al grupo social. Al relacionarse con los demás cada niño parte de sus afectos primarios, que transfiere y extiende como capa protectora y explicadora de la realidad circundante. Después ya, suele empezar a compartir sus afectos y conflictos con los otros, identificarse con ellos, idealizarlos, negarlos, quererlos, odiarlos, intentar dominarlos, o someterse a ellos. Y es que cada cual lo que realmente juega al acercarse a los demás es su manera de querer (M. C. D.).

Subjetividad. Lo que somos y tenemos. Somos lo que conocemos. Sujetos poseedores de un conocimiento que constituye nuestro ser y sustenta nuestro hacer como personas. En nuestro conocimiento no hay objetos ni fenómenos —salvo el propio conocimiento—, hay significados (F. E. G. J.).

Talleres. Taller sugiere trabajo, realización de tareas, esfuerzo, producción, planeamiento... Organizar talleres en la Escuela Infantil sugiere también: trabajo en pequeños grupos, autonomía, creatividad, experimentación, libertad para proponer y organizarse, placer... Al margen de la modalidad que se elija: talleres fijos, rotativos, de libre elección, integrales, internivelares, con la colaboración de los padres... (M. C. D.).

Taxonomía. Clasificación detallada que atiende a criterios científicos precisos. En biología, las taxonomías más conocidas son las de botánica y zoología. En pedagogía, destacan la taxonomía de objetivos de la educación de Benjamín Bloom y la clasificación de necesidades humanas según Abraham Maslow. (J. M.).

Técnicas de creatividad para la enseñanza. Con esta voz englobamos tanto las «técnicas de estimulación de la creatividad» o «del pensamiento creativo» aplicadas en contextos formativos como las «técnicas didácticas» (A. H.).

Técnicas didácticas. Concreciones de los métodos didácticos. Propuestas metodológicas. Metodologías (en plural). Modos contrastados de articular actividades didácticas para lograr objetivos didácticos (A. H.).

Tolerancia. Es la sabiduría de convivir con el diferente pero «peleando» con el antagónico (M. L. M.).

Trama en evolución. Se alude con ello a un gráfico colectivo (mural) que se completa progresivamente con las distintas conclusiones y aportaciones que van apareciendo según se avanza en el desarrollo de la experiencia educativa (unidad didáctica, proyecto de trabajo o investigación escolar). Con ella se ilustran, de forma palpable, las distintas relaciones y el progreso del tema abordado. El hecho de elaborarse de forma dialogada y participativa contribuye a una mayor significatividad de los aprendizajes (F. J. P. E.).

Unidad didáctica. Este término se asocia a una propuesta educativa organizada de forma coherente y ordenada para un tiempo determinado. De alguna manera responde a la unidad básica de diseño y desarrollo del currículum y, por tanto, en ella se concretan los distintos elementos que articulan y justifican a una experiencia formativa (F. J. P. E.).

Unidad funcional. La escuela (no el aula) sería la unidad fundamental de planificación, intervención, cambio y evaluación, potenciándose así la acción colegiada frente a la individual (M. Á. S. G.).

Utopía. Lo que no es pero puede llegar a ser. El deseo y la lucha por un mundo mejor (M. L. M.).

Valores. Conjunto de principios que se manifiestan en nuestra manera de ser y de comportarnos y nos implican intelectual y afectivamente (S. S.).

Vínculo. Hablar de vincular es hablar de unir, de sujetar, de atar una cosa con otra. Con lo bueno del unir y lo malo del atar, porque hay vínculos de connotaciones positivas y otros que no lo son tanto. Hablar de vínculo siempre es hablar de relación, ya sea entre dos personas, entre una persona y un grupo, entre dos o más grupos, o entre una persona y un objeto. Los vínculos primarios son los que unen al niño a su familia, o a quienes hagan ese papel referencial.

En la Escuela Infantil para que haya un efecto de salud, será preciso que se creen nuevos vínculos, ya que el niño pequeño es frágil y necesita sentirse unido a alguien que le dé la seguridad que él aún no tiene. Necesita vincularse a un grupo del que sentirse parte y en el que sentirse aceptado e incluido. Necesita un anclaje en la realidad de la relación con otras personas que le haga un efecto de apego, de contención y de cobijo. Necesita saber que no está solo (M. C. D.).

Virtualidad. Simulación de mundos o entornos, en los que la persona interacciona con el ordenador en situaciones artificiales próximas a la vida real (J. A. O.).

Yo ideal. Parte del autoconcepto que comprende aquellos proyectos personales que representan las imágenes ideales o posibles que se tienen de uno mismo, las representaciones o conceptos sobre lo que se podría llegar a ser, lo que nos gustaría ser o se teme llegar a ser en el futuro. Si el yo real es el presente, el yo ideal representa el puente entre el presente y el futuro (J. M.).

Yo real. Parte del autoconcepto que contiene la comprensión de la situación actual real (J. M.).